معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية

في المملكة العربية السعودية

إعداد

موضي محمد عبد الله العتيبي

اشراف

الدكتورة يسرى يوسف العلي

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

29، آذار/ 2014 م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة موضى محمد العتيبي الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية) ، بإشراف الدكتورة يسرى العلي، من إنتاجي الشخصي من خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك.كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: موضى محمد العتيبي.

التوقيع:

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 29 / 3 / 2014

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتورة: يسرى يوسف العلي	(مشرفاً ورئيساً)	....
أستاذ مشارك / إدارة تربوية.		
الدكتور: أحمد محمد بدح	(عضواً)	....
أستاذ مشارك / إدارة تربوية.		
الدكتور: فادي سعود سماوي	(عضواً)	....
أستاذ مساعد/ علم نفس تربوي.		
الدكتور: محمد سليم الزبون	(عضواً خارجياً)	....
أستاذ مشارك/ أصول تربية / الجامعة الأردنية.		

الإهداء

إلى الذي غرس في قلبي حب العلم والعمل فكان نعم القدوة والسند.....

إلى والدي العزيز ....حفظه الله و رعاه

إلى صاحبة القلب الحنون والتضحيات العظيمة وبسمة الحياة....

إلى والدتي الغالية........ أطال الله في عمرها.......

إلى من سكن قلبي وأهداني الحب و الحنان............

إلى زوجي الحبيب ....وفقه الله.

إلى عزوتي وسندي في الحياة الذين أعتز بهم و أفتخر........

إلى إخوتي و أخواتي ....رعاهم الله.

إلى الطيور المحلقة في سمائي والزهور التي أستنشق رحيقها وأسعد دوماً برؤيتها..

إلى أبنائي الأعزاء(عبد العزيز،عبدالله،عبد الرحمن)حفظهم الله....

إلى هؤلاء جميعاً أقدم هذا الجهد.

و من الله أستمد التوفيق.....

شكر وتقدير

الحمد لله وله الثناء أولاً وأخيراً ، فهو المعين و منه التوفيق والسداد، فإنه ومن باب(من لا يشكر الناس لا يشكر الله) ليسعدني أن أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتي الفاضلة/الدكتورة يسرى العلي، لما قدمته لي من عون في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود، كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة.

والشكر موصول إلى أساتذتي الأفاضل في جامعة البلقاء التطبيقية الذين أعطونا من جهدهم و وقتهم.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر لمحكمي أداة الدراسة.

وأشكر الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض لتفضلها بالموافقة على تطبيق أداة الدراسة في المنطقة ، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لجميع منسوبي المدارس التي تم اختيارها لتطبيق أداة الدراسة.

وأخيراً أقدم خالص شكري لجميع من مد لي يد العون ولم يتسع المقام لذكره.

فجزى الله الجميع عني خير الجزاء، و أسأل الله أن ينفع بهذا الجهد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء و المرسلين.

الباحثة:

موضي العتيبي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

الملخص

معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

موضي محمد عبد الله العتيبي

المشرف

الدكتورة يسرى يوسف العلي

استاذ مشارك

هدفت الدراسة تَعَرُّف معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات من خلال الإجابة على اسئلة الدراسة حول معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الرياض في في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المركز القيادي، الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

تكونت عينة الدراسة من (384) فرداً تم اختيارهم عشوائيا من المدراء العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومن مدراء المدارس ومساعديهم، ومن المشرفين التربويين ورؤوساء الأقسام العاملين في مديريات ومدارس منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية،

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أداة أعدتها وطورتها مستفيدة من الأدب النظري والدراسات السابقة والتعليمات الرسمية الصادرة من الإدارة العامة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة، وتم التأكد من ثباتها باستخدام معامل كرونباخ الفا للاتساق الداخلي واختبار ثبات الإعادة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المؤثرة في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، جاءت لمجال "الميول والاتجاهات" وبدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية المجالين "المهارات ومتطلبات الوظيفة" ، و"مجال التنظيم ووضع البرامج"، وبدرجة مرتفعه أيضاً، وجاء المجال "الاتصال والتواصل" في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، تلاه المجال "التقويم"، وثم المجالين "السمات الشخصية"، و"التوجيه والقيادة"، بينما جاء المجال "العوامل التأهيلية" في المرتبة الأخيرة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاَ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المركز الوظيفي، وأظهرت أيضاَ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، التوجيه والقيادة، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) والأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة "من 10 – 15 سنة" في جميع المجالات، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة اعتماد الميول والاتجاهات كأحد المعايير التي يتم من خلالها اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الكلمات الدالة: الطلبة الموهوبين، معلمي الطلبة الموهوبين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد التربية المغُير الرئيس في قوة الدول، والمُحرك الأساسي لنهضة الأمم، والمسؤول الأول عن تقدم الشعوب، والأداة الأكثر فاعلية للتغيير وتشكيل المستقبل، لما لها من آثار إيجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به، لذلك لا غرابة أن الدول المتقدمة في أنحاء المعمورة، تولي التربية جلَّ اهتمامها، وتضعها في رأس أولوياتها، ومن هنا فإنَّ التربية عند تلك الأمم تتبوأ المقام الأول من بين الوسائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عملية التقدم والبناء.

كما أن المبدعين والموهوبين من أبناء الأمة ثروة أساسية عظيمة، وكنوز ثمينة تجب رعايتها لخدمة المجتمع وتطويره للإسهام في رفد المجتمع بالمفكرين والعلماء في مجالات المعرفة المختلفة مستقبلاً (المصيري، 2007)، كما سعت المجتمعات إلى استثمار الطلبة المبدعين وإبراز مواهبهم وتطويرها (الزعبي وعبد الرحمن، 2011)،

إن مستقبل الأمة يعتمد على نوعية التربية المقدمة لأبنائها وليس على تنمية المعلومات ومحتواها، إذا ما أريد لأبناء هذه الأمة أن يكونوا أعضاء فاعلين منتجين في صنع المستقبل، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات العالمية والانفجار المعرفي والتكنولوجي والديموغرافي، فلا بد من الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية للفرد بكافة أبعادها للوصول إلى أفراد يتمتعون بأفضل مستويات الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، والقدرة على الإنتاج والإبداع وخدمة المجتمع. وتُعد التربية عاملاً أساسياً في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم اليوم، ولها دور

كبير في عملية إعداد القوى البشرية المؤهلة للقيام بهذه التغييرات (المساد، 2001)، لاسيما أنّ عملية التقدم العلمي والتقني مرتبطة بتنمية العقول الموهوبة والمبدعة، لذا اهتمت مختلف التوجهات التربوية إلى استثمار رأس المال البشري لإحداث نقلة نوعية في المجتمعات للتحول من مستهلكة للمعرفة إلى منتجة لها، وهذا لا يتأتى إلا برعاية الموهوبين والمبدعين من أبناء المجتمع، وقد إهتمت المملكة العربية السعودية برعاية الموهوبين بتأسيس مدارس ومراكز خاصة بهم، واختيار الكوادر المؤهلة لرعايتهم (الجغيمان وابو ناصر، 2012).

وقد سعت المجتمعات إلى استثمار طاقات الطلبة المبدعين، إذ أنّ هذا الاستثمار لا يتأتى إلا من معلم يمتلك المعرفة ويجيد فنون التعليم، ويبدع فيها، ويرتقي بالطالب إلى التفكير العلمي والإبداع، وأشار ستيفين (Stephen, 1991) إلى نمط آخر من المعلمين يطلق عليه المعلم المبدع؛ وهو أشبه بالممثل البارع الذي بمقدوره أن يحدث أنماطاً عديدة من التعلم في جو يسوده الحب والبهجة، والتقبل، إذ إنّه يتيح الفرصة أمام المتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع التعلم المختلفة، ويشحذ تفكيرهم ومهارات الاتصال لديهم، ويطور رؤيتهم لتقويم المعلومات تقويماً ناقداً.

ولإيجاد مثل هذا المعلم المناسب والقادر على رعاية الموهوبين لا بد من وجود معايير اختيار تميّزه عن غيره من المعلمين التقليديين، وحتى تكون هذه المعايير عادلة، لا بد أن تكون موضوعية وشاملة (حسن، 2001).

إذ أن عملية وضع معايير لاختيار الموظفين تُعد عملية مهمة لتحديد الأفراد الذين يمتلكون المعرفة والخبرات والقدرات لتأدية مهام العمل بنجاح (العميان، 2010)، وتحقق التربية أهدافها المتعددة، من خلال موظفيها المؤهلين، وتؤدي القيادات التربوية دوراً بارزاً في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة (السعود، 2007).

وفي هذا السياق وُضِعَتْ المعايير العالمية لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين، من قبل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC: National Assosition of Gifted Children)، وهذه المعايير عبارة عن قائمة بالمعارف والمهارات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمبدعين، ووضع بعض الباحثين معايير مثل المعايير التي قدمها نيومان ودانتزلر (New Man, Gregg & Dantzeler, 2009).

وبينت الدراسات في حقل اختيار معلمي الطلبة الموهوبين أن معلمي الطلبة الموهوبين يفترض أن يمتلكوا صفات التفوق والذكاء، وسعة الاطلاع والخبرة والتدريب، والانفتاح، والمرونة (الصوص، 2010).

ويتفق كل من يعمل في مجال التعليم على ضرورة أن تتوافر في المعلم صفات ومزايا وكفايات تؤهله للقيام بدوره بالشكل السليم، مما يوجب اختيار المعلم وفق معايير واضحة وأسس واقعية، وهذا يتطلب من الباحثين القيام ببحوث ودراسات تتناول معايير إختيار معلمي الطلبة الموهوبين، لإفادة الجهة القائمة على اختيارهم من هذه المعايير، ومراعاتها عند الاختيار لتحقيق أهدافها، وتنفيذ السياسة التربوية السليمة، مع الإشارة إلى أنّه دون إجراء مثل هذه الدراسات تبقى عملية الاختيار ناقصة وغير دقيقة، ولا تفي بالغرض المرجو منها، ويكون المجال مفتوحاً للذاتية والعشوائية، مما يؤدي للقصور والتخبط والانحياز، وعدم تحقيق الأهداف بالصورة المطلوبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحمل القرن الحادي والعشرون في طياته متغيرات وتطورات شتى في كافة المجالات، وخاصة المجال التربوي، لذا أصبحت الحاجةُ ملحة وماسة إلى إعادة النظر في بعض التشريعات والتعليمات في النظام التربوي في المملكة العربية السعودية، ومنها وضع معايير عالمية مناسبة

لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين، على أسس موضوعية بعيدة كل البعد عن الذاتية والعشوائية والقرارات المتسرعة، والمعلم الناجح عنصر مهم في إحداث التغيير والتطوير المنتظر في النظام التربوي، حيث يجمع معظم المهتمين في مجال تعلم وتعليم الموهوبين على أهمية اكتشاف معلمي الطلبة الموهوبين من العاملين في مجال التربية وحفزهم وتنميتهم لزيادة كفاءتهم الأدائية، الأمر الذي يترتب عليه وضع أسس ومعايير خاصة يمكن بواسطتها الاستدلال على العناصر القادرة على تحمل المسؤولية، والقيام بالمهام الموكولة إليهم بكفاية وفاعلية (حسن، 2001).

وعند مراجعة الأدب التربوي في العالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص في مجال الموهبة نجد أن هناك نقصاً في المعلومات حول واقع معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين، وهذا يجعل من الضرورة القيام بدراسة تأخذ بعين الاعتبار معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية، خاصة أن أغلب الدراسات ركزت على المؤهل الدراسي، وبرامج رعاية الموهوبين، وسنوات الخبرة ولم تدرس عوامل أخرى مثل المركز القيادي.

وانطلاقاً مما انتهت إليه الدراسات السابقة التي أوصت بإجراء المزيد من البحوث في حقل الموهوبين والمبدعين مثل دراسة المحارمة (2009) والتي أوصت أن تشكل وزارة التربية والتعليم لجنة متخصصة تضم عدداً من الخبراء، والمتخصصين في مجال الموهبة والتفوق تشرف على إجراءات اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم في هذه المدارس، ودراسة الصوص (2010) التي أوصت بإجراء دراسات تكشف عن كفايات المعلمين في استخدام استراتيجيات التعامل مع الطلبة الموهوبين، ودراسة الجغيمان وأبو ناصر (2012) والتي أوصت أيضاً أن تهتم السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بالمعايير العالمية الحديثة، جاءت هذه الدراسة للتعرف على معايير

اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية، بالإضافة إلى دراسة أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المركز القيادي، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

وتبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة تحديد معايير لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية تحديداً.

وفي هذا الإطار فإنّ مشكلة الدراسة تتمثل في سعيها للإجابة عن الأسئلة الاتية:

1. ما معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المركز القيادي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المؤهل العلمي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية إجراء الدراسة الحالية من أهمية العناية بالطلبة الموهوبين وتوفير كل المقومات الّلازمة لتحقيق التعلّم الفعال، ورفدهم بمعلمين قادرين على اكتشاف مواهبهم وتنميتها باعتبارهم ثروة وطنية لا بد من استثمارها، لذا اتضح لدى الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة للكشف عن

أهم معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية، وذلك وفق جملة اعتبارات نظرية وعملية وهي:

- **الأهمية النظرية:**

- التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين داخل المؤسسات التعليمية.
- تتناول الدراسة الحالية فئة معلمي الطلبة الموهوبين التي يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تربية الطلبة الموهوبين، كونها تمثل أحد الموارد البشرية التي يعول عليها في بناء وازدهار المجتمع.
- أهمية الكشف عن أهم معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية تحديداً؛ وذلك لكون المجتمع السعودي يهتم بالمتفوقين والمبدعين من أبنائه، ويسعى جاهداً للإفادة من هذه الفئة.
- حاجة المملكة العربية السعودية إلى معلمين مؤهلين تتوفر لديهم المعايير اللازمة لتعليم الطلبة الموهوبين.
- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت معايير إختيار معلمي الطلبة الموهوبين في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

- **الأهمية العملية:**

- يُؤَمَّل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين ومصممي برامج رعاية الموهوبين وواضعوها ومقيموها وأعضاء هيئة التدريس للبرامج والعاملون في الجانبين الإداري والتعليمي.
- مساعدة المسؤولين باختيار المرشحين لوظيفة معلم للطلبة الموهوبين، مما يزيد نسبة الموضوعية في التعييّن.
- إفادة الجامعات السعودية والكليات التربوية المعنية بإعداد معلمي الطلبة الموهوبين.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية من خلال ما يلي:

- إيجاد معايير لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية تحديداً.
- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات الجنس، المركز القيادي، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تبنت الدراسة التعريفات المفاهيمية والاجرائية الآتية:

- معايير الاختيار:

أوضح القضاة والسليم (2008) أنّ معايير الاختيار هي: مجموعة القواعد والشروط والأسس والضوابط التي يتم على أساسها انتقاء المرشح من بين أقرانه الذين أعدوا إعداداً مناسباً للقيام بمهمة ما.

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية أنها الصفات والمؤهلات التي تحددها القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية كمعايير لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين، وسيتم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على الاداة المعدة لهذا الغرض.

- **القيادات التربوية:**

"يشمل مفهوم القائد التربوي مدير التربية والتعليم، ومدير الشؤون الإدارية والمالية، ومدير الشؤون التعليمية والفنية ورئيس قسم الإشراف التربوي، ومدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة" (القضاة والسليم، 2008، 28).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بمديري الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين، ومدراء مدارس الموهوبين ومساعديهم العاملين في وزارة التربية والتعليم في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

- **الطلبة الموهوبون:**

الطلبة الموهوبون هم "الطلبة الذين يمتلكون القدرات العالية للأداء الإنساني الرفيع، ويلتزمون التزاماً دقيقاً بالواجبات الموكلة إليهم مع توافر الدافعية القوية لديهم" (Renzulli, 2001:13).

وإجرائياً فهم الطلبة الذين لديهم مواهب وإمكانات فاقت قدرات أقرانهم ويدرسون في مدارس ومراكز الموهوبين في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2014/2013.

- **معلمو الطلبة الموهوبين:** هم "المعلمون المختصون بتدريس الطلبة الموهوبين" (البخيت والحسن ، 2011، 18).

ويعرفون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم المعلمون العاملون في مدارس ومراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2014/2013، والذين تم إختيارهم وفق معايير ومحددات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

سيتم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** إقتصرت الدراسة على عينة من القادة التربويين العاملين في إدارة التربية والتعليم في منطقة – الرياض في المملكة العربية السعودية، وهم مديري الإدارة العامة للتربية والتعليم، ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين، ومدراء مدارس الموهوبين، ومساعديهم.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج الدراسة بصدق المستجيبين وموضوعيتهم في الإجابة على فقرات أداة الدراسة.

- عينة الدراسة وشملت المدراء العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومدراء المدارس ومساعديهم، والمشرفين التربويين ورؤساء الأقسام العاملين في مديريات ومدارس منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل كل من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وهي كما يلي:

أولاً:الإطار النظري

مفهوم الموهبة والموهوبين:

جاءت كلمة موهبة من الفعل وهب، وهي كل ما وهبه الله للإنسان أي الشيء المُعطى للإنسان والدائم، بلا عِوض، وتستخدم اصطلاحاً بمعنى المواهب الفنية (صالح، 2006)، ويعرفها (القريطي، 2005، 53) بأنها:"حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما".

والموهوب أيضاً هو ذلك الفرد الذي يكون أداؤه عالياً بدرجة ملحوظة بصفة دائمة في مجالات الموسيقى أو الفنون أو القيادة الاجتماعية أو الأشكال الأخرى من التعبير، أما الطلبة الموهوبون فهم اللّذين لديهم استعدادات و قدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أفرادهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر في منهج الدراسة العادية. وتعرّف بعض المصادر مصطلح الطلبة الموهوبين بأنهم الأطفال الذين يتصفون بالقدرة على أداء متميز في مجال القدرات الإبداعية والفنية والقيادية أو في مجالات دراسية محددة، والذين يحتاجون لخدمات وأنشطة لا توفرها المدرسة في العادة لتنمية هذه القدرات إلى حدودها القصوى (المليحي، 2006).

وتعرّف الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) الموهوب على أنه الشخص الذي يُظهر أو لديه القدرة للوصول إلى مستوى متميز من الأداء في واحد أو أكثر من مجالات الأداء (الجغيمان، وأبو ناصر، 2012).

كما جاء في زحلوق (2001) مجموعة من السمات الشخصية التي يتميز بها الطلبة المبدعين، وهي: خيالي ويستمتع بالتظاهر، يلاحظ العلاقات بين الأشياء، يكره الروتين، ويحب الوضوح، لديه مرونة في الأفكار والآراء، محب للتركيب والبناء وإعادة البناء، لا يخشى من التجربة الجديدة، الهوايات لديه غريبة الأطوار، المثابرة، المزاجية،حب السيطرة والهيمنة، الاهتمام المُتدني بالتفاصيل، عدم الرغبة بالتواصل مع الآخرين لفترة طويلة، ذكاء عاطفي عالي، وهذه الصفات للطلبة الموهوبين تتطلب وجود معلم قادر على اكتشافها، ورعايتها.

مُعلّمَ الطلبة الموهوبين:

يتفق كثير من المربين والباحثين على أنّ المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أيّ برنامج تربوي سواء كان لأطفال عاديين، معوّقين أو موهوبين، لأنّ المُعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، يقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، يفتح المجال للتحصيل, الإنجاز أو يضعفه، ولقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار إهتمام ودراسة مستمره. وفي مجال تعليم الموهوبين أظهرت دراسة مسحية أجراها رينزولي (Renzulli, 1981) أنّ المعلم يحتل المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين.

كما يؤدي مُعلّم الموهوبين دورا أساسيا في نجاح أو فشل تعليم الموهوبين فالمعلم غير الكفء يجعل أقوى البرامج و أفضل مراكز التعلم وغرف مصادر الموهوبين غير مفيدة في تربية

وتعليم الموهوبين، لعدم معرفته ببرامج ومناهج وطرائق تدريس الموهوبين فيعاملهم كالمتعلمين العاديين فيشعر الموهوبون بالملل والضيق ويكرهون دروسه ويفرون من المناهج الخاصة بنفس السرعة التي يفرون بها من البرامج العادية (التويجري ومنصور، 2000).

لذا ترى الباحثة أن هناك واجب كبير يقع على عاتق مُعلّمي الطلبة الموهوبين في تنمية ثقة الطلبة الموهوبين في أنفسهم وفي أفكارهم الشخصية، وتشجيع الطلبة الموهوبين على التعلم وبيان فائدته وارتباطه بالحياة.

دور مُعلّم الموهوبين في رعاية الطلبة الموهوبين والاهتمام بهم:

أدى التطور الحديث في مناهج التربية وسيكولوجية الموهوبين إلى إبراز أهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين والاهتمام بهم، ويمكن الاشارة إلى الاحتياجات الرئيسة للمدرس الناجح في تدريس الطلبة الموهوبين:

- تَفهُّم المدرس العميق لقدرات ومهارات الطلبة الموهوبين حتى يكون المدرس قادرًا على صياغة خبرات تعليمية نابعة من احتياجاتهم، وقادرة على استثارتهم، ويَبرز هذا في إثارة الأسئلة المثيرة للطلبة بدلاً من تزويدهم بإجابات جاهزة.

- قدرة المعلم على تقديم الأعمال والمهمات المناسبة بشكل محدد، إذ إنّ معرفة المُعلم لنمو الطفل يساعده على اكتشاف قدراته في مجالات خاصة كدراسة رسوم الأطفال في مراحل متتابعة.

- قدرة المعلم على تحليل العوائق التي تمنع الطالب من إشباع حاجاته أو تثير في داخله صراعات معينة، وأن يفسح أمام الطلبة مجالات التنفيس عن الصراعات التي يعانون منها.

– قدرة المعلم على عرض مناهجه بتفرغ مستمر ومرونة دائمة طبقاً للظروف والحاجة؛ ليتمشى ذلك مع القدرة على الابتكار والأصالة عند الموهوبين وقدرة المعلم على تشجيع الطلاب على جمع المعلومات من البيئة وتسجيلها حتى يتمكنوا من الرجوع إليها عند الحاجة؛ وهذا ما يُشبع احتياجات الطالب الموهوب أكثر من مجرد الاعتماد على الحفظ، (Karnes, & Whorton 1991).

وأشار هاسكفيتس (2007) إلى وجود ميزات مشتركة تجمع بين المعلمين المميزين ومنها: سعة الاطلاع والمعرفة، استمرارية التعلم والبحث عن الجديد، وضع القواعد للتعامل مع الطلبة، معرفة ما يحتاجونه حاضراً وفي المستقبل، ومعرفة التوقعات العالية منهم التي تدفعهم لتقدير أفضل مالديهم، وبالتالي السعادة بإنجازاتهم، ومساعدتهم على الاستقلالية وتقدير الذات، والقدرة على التواصل، المرونة في التعامل معهم، تبسيط المادة التعليمية، اللطف والمرح واستخدام القصص المسلية الجاذبة لإنتباههم، التنويع في الأساليب وتقديم الأنشطة التي تزيل الرتابة والملل وتزيد دافعيتهم وتجعلهم دائمي الاستعداد للتعلم، وكذلك تقديم تقويم سريع ودقيق لأعمالهم.

وعليه فإن مُعلّمي الطلبة الموهوبين إضطلعوا بالعديد من الميزات المشتركة التي تجمع بينهم وتميزهم عن غيرهم والتي تُعرف بصفات مُعلّمي الطلبة الموهوبين، لذا لا بد من البحث عنها ومحاولة ذكر أهمها.

صفات وخصائص معلم الطلبة الموهوبين:

يجب أن يتم اختيار مُعلّمي الطلبة الموهوبين بما يتوافق وخصوصية فئة الطلبة الموهوبين ذاتهم، لذا لا بد أن يتصف مُعلّمي الطلبة الموهوبين بمجموعة من الصفات التي تميزهم عن غيرهم ومنها: التنوع في القدرات والاهتمامات، ويكون لديه استبصار ذاتي، ويدرك حاجات طلابه،

ولديه المقدرة على معالجة الأمور المعقدة والغامضة، ويتحلى بالصبر ولديه حسّ للدعابة والنكتة (Ehrlich،1982).

وهناك مجموعة من الخصائص العامة المشتركة في معلمي الطلبة الموهوبين كما بينها جروان (2012)، على النحو التالي:

– الذكاء المرتفع: قد أُدرج الذكاء في معظم قوائم السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي اقترحها عدد من الباحثين والخبراء في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، وقدر بعض الباحثين أنّ نسبة ذكاء فوق المتوسط تعد شرطاً ضرورياً من شروط النجاح في تعليم الموهوبين والمتفوقين.

– الخبرة في مجال التخصص: يرى عدد من الباحثين أنّ أهم دور للمُعلّم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين هو الجمع بين صفة المُعلّم وصفة الباحث معاً، ومعنى ذلك أن يكون المُعلّم طالباً جاداً ومقتدراً من الناحية العلمية في مجال تخصصه.

– الشجاعة الأدبية: يجب أن يكون مُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين صادقاً وأميناً مع نفسه ومع طلبته، ولا يعيبه أبداً أن يقول: لا أعرف الإجابة، دعونا نبحث عنها معاً.

– الشعور بالأمن الشخصي: المُعلّم الذي لا يشعر بالأمن أو المُعلّم الذي ليس له ثقة كبيرة بالنفس لا يستطيع أن يعترف أمام طلبته بأنه "لا يعرف الإجابة"،لذلك لا بد أن يتمتع مُعلّم الموهوبين بقدر كبير من الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الشخصية.

– الإنفتاح والمرونة: الطلبة الموهوبون بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، ويظهرون تباعداً وتشعباً في تفكيرهم، لذا من الواجب على المُعلّمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل جميع الأفكار التي يعرضها الطلبة.

وهناك ثلاثة خصائص رئيسة لمُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين والتي يندرج تحتها مجموعة من الصفات كما بينها سعاده (2010)، على النحو التالي:

أولاً: الخصائص الشخصية والأكاديمية لمُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين: إذ يجب على مُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين أن يتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء، وأن يتصف بحب الاستطلاع، وأن يمتلك المهارات الإبداعية الأساسية، وأن يتصف بالرغبة في تجديد نفسه ورفع مستواه العلمي والتربوي، ورغبة حقيقية لتدريس هذه الفئة المتميزة، وأن يتصف بروح الدعابة والمرح والمعاملة اللطيفة، وبالخيال الواسع والخصب خلال تدريسه لهم.

ثانياً: الخصائص النفسية والسلوكية لمُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين: إذ يجب على مُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين أن يتمتع بالاستعداد النفسي للعمل مع الموهوبين والمتفوقين، والاستعداد النفسي للصدق مع الذات، والصدق مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والاستعداد للتعامل مع الحصة الدراسية الجديدة، وإرشاد الطلبة الموهوبين ورعايتهم.

ثالثاً: الخصائص التدريسية لمُعلّم الطلبة الموهوبين والمتفوقين: القدرة العالية على التحضير اليومي الدقيق للمادة الدراسية، والقدرة العالية على القراءة السابرة لمحتوى المادة الدراسية والاطلاع الدقيق على المراجع ذات الصلة، والقدرة العالية على الاستخدام السليم للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والقدرة العالية على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

وذكر بعض الباحثين كفايات خاصة بمعلمي الطلبة الموهوبين منها:

إتقان معلم الموهوبين عمله، ولديه دوافع قوية للإنجاز والتحصيل، وودود و لطيف، وبنّاء ومُبدع ومحب للاستطلاع، ومتوازن عاطفي، وذو صحة جيدة وصادق، ولديه حدس قوي و خيال خصب، وصبور وإيجابي، وواثق من نفسه، ويتفهم حاجات الآخرين، ودقيق وعادل، وانجازه عال، وسلوكه متوازناً وأصيلاً، ويعرف نظريات التعلم، ويدعم البرامج الجديدة (Khatena،1982).

ومن خلال ما تم عرضه سابقاً يتبين وجوب تمتع مُعلّمي الطلبة الموهوبين بكفايات مهنية إلى جانب الصفات التي تميزهم عن سواهم من المُعلّمين، والتي تؤهلهم لاستخدام الأساليب التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع خصائص الطلبة العمرية والنفسية، وذلك انطلاقاً من حاجات الطلبة الموهوبين والتي تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، لذا لا بد من دراسة الكفايات اللازمة لمُعلّمي الطلبة الموهوبين.

كفايات معلم الموهوبين:

هناك بعض المهارات والقدرات والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في معلمي الطلبة الموهوبين، ذلك لتمكينه من أداء مهماته ومنها:

- أن يكون متفوقاً في مهنته.
- أن يكون لديه قدرة مناسبة من النضج الانفعالي.
- أن يتفهم الحاجات الخاصة للطالب الموهوب.
- أن يلبي حاجات الطالب الموهوب.
- أن يعرف معنى الموهبة، وأن يتدرب على أساليب الكشف عن الموهوبين في الصف.
- وأن يجعل مناخ التعلم ابتكارياً ومرناً ومتسامحاً.
- أن يتفهم مواطن القوة والضعف لتربية الموهوبين.
- أن يهتم بأمزجة الطلبة الموهوبين ودوافعهم (أبو سماحه ومحفوظ والفرج،1992).

وحددت الإدارة العامة للموهوبين في وزارة التربية والتعليم في الرياض في تعميمها رقم 1427 كفايات معلمي الموهوبين المحددة في المجالات التالية:

- معرفة الخلفية التاريخية لتربية وتعليم الموهوبين.
- فهم ومعرفة المفاهيم والأسس العامة في تربية وتعليم الموهوبين.
- تشخيص الطلبة الموهوبين.
- فهم خصائص معلم الموهوبين.
- إجادة طرق الرعاية وأساليب التدريب.
- المقدرة على التقويم والتطوير (الإدارة العامة للموهوبين، 2005).

وبالإضافة إلى الكفايات السابقة، فقد حدد مركز التدريب التربوي الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى معلم الطلبة المتفوقين (مركز التدريب التربوي،2003)، وهي:

– كفايات تطويرية: كالمقدرة على متابعة كل جديد، والمقدرة على توليد الأفكار بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه أو تواجه العملية التربوية.

– كفايات بحثية: كالمقدرة على الإحساس بالمشكلات التربوية وتحديدها ووضع فرضيات لها بعد الرجوع للبحوث والدراسات السابقة للإفادة منها ثم وضع خطة شاملة للبحث، والمقدرة على اختيار الفروض لحلّ المشكلة بأدوات البحث المختلفة، والمقدرة على مساعدة الزملاء على إجراء البحوث التربوية الّلازمة.

– كفايات قيادية وإدارية: كالمقدرة على التخطيط للعملية التدريبية، والمقدرة على التأثير في زملائه، والمقدرة على ممارسة التوجيه والإرشاد.

– كفايات تدريبية: كالمقدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية في الوظيفة التعليمية الخاصة به، والمقدرة على تصميم البرامج والأنشطة والحقائب التدريبية.

ومن أهم الكفايات التي يجب أن يتحلى بها مُعلّم الموهوبين أيضاً ما يلي، كما بينها جروان (2008):

- أن يكون لديه قدر مناسب من النضج الانفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطالب المتفوق عقلياً، والتميّز بالواقعية والصبر، والعمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة، وأن يكون متفهماً مستقلاً محترماً واثقاً من نفسه، وأن يكون حساساً حيال مشاعر الآخرين فيحترمهم ويساعدهم، وأن يكون مرناً مستقبلاً للأفكار الجديدة، وأن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه، وأن تكون لديه رغبة في التعلم وزيادة معرفته، وأن يكون متحمساً نشطاً يقظاً.
- أن يكون لديه رغبة في التفوق والتميّز، وأن يكون مسؤولاً دائماً عن سلوكه وما يتمخص عن السلوك من نتائج، وأن يرجو الثواب من الله تعالى، وأن يكون تقياً ورعاً يخشى الله عز وجل.

مسؤوليات ومهام مُعلّم الطلبة الموهوبين:

للمعلم أدوار ومهمات ومسؤوليات مهمة في العملية التعليمية، وهذه الأدوار تتعلق بطبيعة عمله كما بينها نشوان ويعقوب (2000)، ومنها:

– المعلم قائد تربوي قادر على استخدام الدافعية، ويفهم دور الإستعداد في التعليم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المدرسي.

– المعلم قائد إجتماعي، يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب ويضبط نشاطات التفاعل ويكيّفها بما يتناسب مع نموّ الطلبة.

– المعلّم منشط للنمو الانفعالي السويّ من خلال تقوية جوانب الضعف لدى المتعلمين، ويخفض من مستوى القلق والتوتر لدى المتعلمين، ويركز على الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين ويساهم في تحسينها.

– المعلم وسيط تواصل فعالّ مع الوالدين والبيئة المحليّة.

وفي ذات السياق يُعد توجيه الأطفال الموهوبين نحو الحياة والتعلم بكفاءة؛ مسؤولية مهمة وصعبة، وهذه المسؤولية تقع على عاتق المعلم، وهذا يتطلب أنماطاً من المعلمين يكون لديهم الاستعداد والمقدرة لحفز وإثارة المواهب، وإشباع اهتماماتهم غير العادية متفاعلاً مع الأطفال بمختلف مستوياتهم، وخصوصاً الموهوبين، فيكون من مهماته التعليمية تنمية مواهبهم واستعداداتهم الذهنية موجهاً إياهم الوجهة السليمة (الشربيني وصادق، 2002).

ويقوم معلم الطلبة الموهوبين أيضاً بتنفيذ برنامج متكامل في كل فصل دراسي تقوم باقتراحه وإعداده والتدريب؛ عليه الإدارة العامة لرعاية الموهوبين مع بداية كل فصل دراسي، إضافة إلى هذا البرنامج الرئيس يقوم معلم الطلبة الموهوبين بالمهام التالية: إعداد خطة تنفيذية لرعاية المواهب في المدرسة التي يعمل بها لكل فصل دراسي على حدة.

– تطبيق الأساليب العلمية الحديثة الكمية منها والكيفية في تمييز الموهبة وتصنيفها.

– تنفيذ برامج وأساليب علميّة حديثة لتنمية القدرات التفكيرية العليا للطلبة.

– تنظيم برامج ونشاطات خاصة لتنميّة القدرات القيادية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين.

– تنفيذ برامج لمساعدة الطلبة الموهوبين على تنميّة قدرات البحث العلمي وأساليبه.

– توفير خبرات تربوية تعنى بمهارات الطالب المتنوعة والتي يشارك فيها جميع الطلبة.

– توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية لتنمية التعلم الذاتي وتطوير الذات.

– التعاون مع المعلمين في تصميم برامج إثرائية خاصة للطلبة الموهوبين.

– تنفيذ ورش عمل وبرامج توعوية لمجتمع المدرسة وأولياء الأمور تتعلق بأساليب اكتشاف الموهبة وسبل تنميتها.

– العمل كخبير لمحادثة معلمي الصفوف الدراسية في تنفيذ أساليب تنويع التعليم وضبط المنهج بما يخدم جميع الطلبة وخاصة الموهوبين.

التنسيق مع مركز رعاية الموهوبين في اختيار الطلبة الموهوبين لبرامج أكثر تكثيفاً خلال العام الدراسي أو في البرامج الصيفية(دهش، 2004).

وترى الباحثة أنّ التغييرات المعرفية والثورات التكنولوجية، والانفجار المعرفي طالت مجالات الحياة المختلفة، وعلى الدول التي تسعى للنهوض بالتعليم، والعناية بموهوبيها أن تُطور برامجها التعليمية بما يواكب هذه التطورات والتغييرات وبخاصة برامج إعداد وتأهيل المعلمين حتى يكون المُعلّم قادراً على النهوض برسالته التربوية، لذا لا بد من إعداد مُعلّمي الموهوبين وتدريبهم وتطوير برامج تأهيلهم.

إعداد معلمي الموهوبين وتدريبهم وبرامج تأهيلهم:

يُعد المعلم أحد المدخلات الرئيسة للنظام التربوي، لذا لا بد من الاهتمام بإعداد هذه الفئة وتدريبهم، لا سيما أنّ المعلمين مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتها، وبالتالي رفد المجتمع المحلي وتغذيته بصفة دورية مستمرة عبر العصور، وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم للمعلمين، فإنّ تأهيلهم الوظيفي بالنتيجة يؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً على تطور الأجيال ونمو شخصيتها (حمدان،1997).

وتشكل برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين عنصراً مهماً في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة من الطلبة، وإذا نظرنا إلى برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على مستوى الوطن العربي فإنّنا لا نكاد نجد أي مؤشرات تعكس اهتماماً خاصاً لدى القيادات التربوية في وزارات التربية والتعليم العربية أو مؤسسات التعليم العالي من حيث إعداد معلمين أو مرشدين تربويين أو تأهيلهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العام (جروان، 2013).

واستناداً إلى إجماع الخبراء على أنّ المعلم هو القادر على صناعة النجاح لبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وهو أهم عوامل نجاح هذه البرامج، تتأكد الحاجة إلى المزيد من البرامج لتأهيل المعلمين في كليات التربية وكليات المعلمين في الجامعات العربية، وتدريبهم قبل بدء العمل وخلال الخدمة لرفع كفاياتهم في التعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين (جروان،2012).

بحيث يتم إعداد مُعلّم الموهوبين وتدريبه ليتعامل مع فئات غير عادية وأن تصمم البرامج المناسبة لتدريبه للتعامل مع الموهوبين، في مختلف مجالات تعليمهم ورعايتهم وإرشادهم وطرق تدريسهم (العزة، 2002).

وتقترح ميكر (Maker،1982) ثلاثة محكات لاختيار المعلمين لبرامج تأهيل معلمي الطلبة المتفوقين وهي كما يلي:

- المعرفة بالتفوق وأشكاله المختلفة.
- القدرة على الاتصال الفعال مع من سيدرسهم وقدرته على تكوين علاقات إيجابية معهم.
- القدرة على الانفتاح والتغيير.

وتتألف برامج التأهيل والتدريب من جزأين أساسيين هما:

1- دراسة مفردات جامعية نظرية في مستوى البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه

2- تدريبات ميدانية أو تطبيقات عملية تغطي جانباً أو أكثر من جوانب العمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

وقد تأخذ برامج التأهيل والتدريب أشكالاً عديدة أهمها:

أ_ دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية في التخصص قبل الالتحاق بالعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

ب_ دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية أو إجازة للتعليم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمة.

جـ_ دورات تدريبية أو مشاغل أو مؤتمرات علمية متخصصة تعقد لفترات قصيرة بهدف تبادل الخبرات والاطلاع على المستجدات أو رفع كفاءة فئة معينة من الفئات ذات العلاقة بتربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم من أكاديميين أو معلمين ومرشدين وإداريين وأولياء أمور (جروان، 2013).

وتأتي الولايات المتحدة في مقدمة دول العالم من حيث الاهتمام ببرامج تأهيل الكوادر الفنية وتدريبها للعمل مع الطلبة الموهوبين، كما تأتي اليابان في المرتبة الثانية حيث تعتبر مهنة التعليم مهنة ذات موقع اجتماعي واقتصادي عالٍ؛ فهي تتطلب معلمين ذوي معرفة واسعة وغنية بالمعارف الإنسانية وتقدم لمعلمي الموهوبين برامج خاصة ثرية تختلف عن تلك المقدمة لمعلمي الطلبة العاديين (Kay, 2003).

كما أن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم للعمل مع الطلبة المتفوقين تشكل عنصراً مهماً في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة من التلاميذ، وأن المعلم الناضج في تعليم المتفوقين لا بد أن يتمتع بعدد من الخصائص الشخصية والكفايات المهنية الضرورية التي يمكن لبرامج التأهيل والتدريب تناولها وتطويرها من الناحيتين النظرية والعملية، إلا أن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم

قليلاً ما تعكس اهتماماً ضئيلاً لدى القيادات التربوية، أو متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم، أو مؤسسات التعليم العالي من حيث إعداد معلمين أو مرشدين تربويين وتأهيلهم للعمل مع الطلبة المتفوقين في مؤسسات التعليم العام (عبد الغفار، 2003).

استناداً إلى ما سبق ترى الباحثة وجود بعض الكفايات الخاصة بمُعلّمي الطلبة الموهوبين والتي يمكن اكتسابها من خلال البرامج التدريبية المتنوعة، ولكن إلى جانب هذه البرامج التدريبية التي تستهدف تحسين مهارات المعلمين سواء ما قبل الخدمة أو أثنائها، لابد من وجود معايير يتم بواسطتها اختيار معلمي الطلبة الموهوبين، ليُصنفوا كمعلمي طلبة موهوبين، لذا لا بد من معرفة أهم هذه المعايير.

معايير اختيار مُعلّمي الطلبة الموهوبين:

مفهوم المعايير:

تُعَرّف معايير الاختيار بأنها مجموعة القواعد والشروط والأسس والضوابط التي يتم على أساسها انتقاء المرشح من بين أقرانه الذين أُعِدوا إعداداً تربوياً مناسباً للقيام بمهمة ما (القضاة والسليم، 2008)، والمعايير عبارة عن مستويات معينه للإنجاز تضعها مؤسسة معينة للمقارنة، وهي تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجاز، وفي حالة التعليم فإنّ المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي بين المعلمين والسلطات التربوية_ حول _متطلبات _التعليم _ وتأكيد التوقعات المُتفق عليها اجتماعياً (طعيمه، 2006).

ولكي يتم إعداد المعايير بالشكل المناسب، ولكي تحقق هذه المعايير الأهداف التي وضعت من أجلها، يتوجب أن تتسم بجملة من الخصائص كما بينها عبد السميع وطواله (2005)، وأهمها:

– الموضوعية: وتعني مدى تركيزها على الأدوار المهمة في المنطقة التعليمية بعيداً عن عوامل التحيّز والذاتية.

- الشمولية: وتعني وجوب انعكاس المستويات المعياريه على جميع جوانب العملية التعليمية.
- المجتمعية: وتعني مدى تفعيل الدور المجتمعي بالشكل التفاعلي المحقق لاحتياجات المجتمع وطموحاته في تحقيق التنمية المستدامة المنشودة.
- المرونة: وتعكس مدى قابليتها للتطبيق في كافة البيئات المختلفة بظروفها المتباينة جغرافياً واقتصادياً وفكرياً.
- الأخلاقية: وذلك أن تكون مبنيّة على الأسس الأخلاقية مراعية العادات والسلوكيات الخاصة بالمجتمع، وغير متعارضة مع القوانين التنظيمية بل داعمه لها.
- الوطنية: حيث يجب أن تخدم أهداف الوطن العربي وغاياته وقضاياه.
- الدعم: حيث يجب أن لا ينظر إلى المعايير كهدف في حد ذاتها، بل يجب أن ينظر إليها على أنها آلية لتطوير العملية التعليمية والنهوض بها.
- تحقيق مبدأ المشاركة:وذلك يعني اشتراك الأطراف المتعددة والمعنية في إعداد المعايير ومراجعتها وتقويم النتائج.
- القابلية للقياس والتقدير: حيث يمكن مقارنة المخرجات التعليمية المختلفة بالمستويات المعيارية المقننة.

و تلعب المعايير أهمية خاصة تتمثل بالآتي:

– تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة أداء المعلمين.

– إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النتائج المحدده مسبقاً.

– تمكين كليات إعداد المعلمين في الجامعات من تحديد المستويات الحالية للطلبة المعلمين، والتخطيط لإعداد المعلمين مستقبلاً.

– وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين في الجامعات.

– تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير (طعيمه، 2006).

في ضوء ما سبق يتبين ضرورة تحديد المعايير الخاصة بانتقاء مُعلّمي الطلبة الموهوبين لأنها تحدد مستويات الأداء التربوي المعيارية المتوقعة، والمرغوبة، والمتفق عليها.

المعايير الخاصة بمعلمي الطلبة الموهوبين:

تعد معايير برامج تأهيل الموهوبين بشكل عام من الأمور المهمة من أجل ضمان أنّ المتعلمين ذوي القدرات العالية في المجتمع قد تم تحديدهم بدقة متناهية أولاً، ثم تهيئة الظروف المدرسية الملائمة لهم ثانياً، وحتى يصل الموهوبون والمتفوقون من الطلبة إلى مستويات مرموقه من الخبرات التعليمية ويعملوا على تحقيق الأهداف المنشودة التي تتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم الخارقة، فإنه من الضروري للغاية أن يتسلح معلموهم بالخلفية النظرية ذات العلاقة بالموهبة والتفوق، والاطلاع على مجالات الأبحاث الميدانية والتجريبية ذات الصلة والتدرب على طرائق التدريس وتقنيات التعليم ووسائل التفاعل الصفي والإدارة الصفية الناجحة، والتي تتيح لهذا النوع من الطلبة الحصول على أفضل الفرص للتعلم الفعال، وهذا يستدعي تطوير معايير وطنية من الأدب التربوي للخبراء والعلماء والمؤلفين في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين، بحيث لا يتم تعيين معلمي هذه الفئة المتميزة إلا إذا اجتازوا هذه المعايير أو حققوا شروطها الدقيقة (سعادة، 2010).

وبين جيمز (2005) في الجغيمان وأبوناصر (2012) أنّ على المختصين في سياسة رعاية الموهوبين أن يقوموا بتحديد العناصر الأساسية للبرنامج، كما يجب أن تراعى قضية مؤهلات المعلم، والجدارة أو الأهلية، وطبيعة البرنامج الخاصة وعوامل تقديم الخدمات، وتعد المعايير الخاصة باختيار معلمي الموهوبين واحدة من أربع مجالات تخصّ السياسات التربوية في مجال الموهوبين وهي: التشريع وتتضمن التشريعات الحكومية الخاصة بدعم برامج ومراكز الطلبة الموهوبين، والجهات الرسمية القادرة على اتخاذ القرارات بخصوص تعليم الموهوبين، والقواعد الإدارية التي توفر التعليمات المستقاة من القوانين والتشريعات والمعايير المهنية (الجغيمان وأبو ناصر، 2012).

لذا لا بد من إعلان المعايير الخاصة بالمختصين في تعليم الموهوبين وعليه يجب أن تؤسس هذه المعايير لتقود إلى تطوير هؤلاء المعلمين مهنياً.

وتتلخص معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين كما أشار إليها سعادة (2010) بما يلي:

- الإلمام بالأسس المعرفية والنظرية والتاريخية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في نمو الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفي البيئة التعليمية التي يتفاعلون معها بشكل سليم.
- الإلمام الدقيق بخصائص الطلبة الموهوبين الجسمية والعقلية والانفعالية و الاجتماعية والتواصل مع الآخرين.
- الإلمام بالفروق الفردية التي تميز الطلبة الموهوبين والمتفوقين عن بقية أقرانهم العاديين وما يترتب على ذلك من مطالب تعليمية خاصة تتناسب مع قدراتهم الفائقة واستعداداتهم المتميزة.

- الإلمام بطرق التدريس واستراتيجياته المختلفة ولا سيما ما يثير منها التفكير ويترك المجال لدور أساسي للمتعلم للقيام بتعليم نفسه بنفسه تحت اشراف معلم من ذوي الخبرة والدراية بخصائص الموهوبين والمتفوقين المتنوعة.
- الإلمام بالبيئات التعليمية الملاءمة لهذه الفئة المتميزة من الطلبة من جهة ولأنماط التفاعل الاجتماعي من جهة ثانية.
- الإلمام بأساليب التواصل المناسبة بين أفراد الطلبة الموهوبين والمتفوقين واللّغة التي يفهمونها مع وسائل التشجيع على الأنشطة والفعاليات التي تلبي حاجاتهم الجسمية والنفسية وقدراتهم العقلية الخارقه.
- الإلمام بأنماط الخطط الدراسيّة سواء اليومية أو الخاصة بالوحدة الدراسية أو الخطط الفصليّة أو السنوية، وبما يتلاءم مع إمكانات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى معرفة أساليب التقييم المتعلق بالتعلم الفعال لهذه الفئة المهمة من فئات الطلبة.
- الخبرة والممارسة الطويلة في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين من ناحية وفي مجال أخلاقيات التعامل مع هذه الفئة المتميزة من الطلبة.
- التعاون والتشارك مع الآخرين من ذوي الاختصاص في ميدان تعليم الموهوبين وتعلمهم،سواء كانوا معلمين أو مربيين أو مشرفين تربويين أو مؤلفين أو خبراء أو أساتذة جامعات، وذلك من أجل تطور هذا الميدان من جهة، ومن التصدي للمشكلات التي تواجهه والعمل على حلّها أو التخفيف من حدتها على الأقل من جهة أخرى.
- كما أنّ هناك خمسة معايير يمكن أن تُسهم بجودة المُعلّم وتحسين أدائه، وهذه المعايير هي: الخبرة، وبرامج الإعداد، والدرجات العلمية، ونوع الشهادة التي يحصل عليها المعلم، والمواد التي درسها خلال فترة إعداده للمهنة (Rice, 2003)

ويوجد أيضاً مجموعة من الأسئلة التي على المؤسسات التربوية الإجابة عنها عند اختيار معلميها في مجال تربية وتعليم الموهوبين والتي يمكن عدّها مؤشرات وعلامات لا بد منها لإنجاح تعليمهم وإنجاح برامجهم التربوية والتعليمية كما أشار إليها جبر وحجازي (1994):

- ما خصائص الطلبة الموهوبين التي يجب أن يُعد المعلم نفسه للتعامل معها؟
- ما أشكال الموهبة التي سيتم تأهيل المعلم للتعامل معها؟
- ما درجة التفوق التي سيتم إعداد المعلم لها بالنسب المئوية وهل هي في مجال الأداء؟
- ما الخصائص التي يجب أن تتوفر في معلم الموهوبين، وما الأدوار التي يجب أن تناط بهم؟
- ما طبيعة البرامج الدراسية ومحتواها ومستوياتها؟
- ما البرامج والمناهج التي ستقدم للموهوبين والتي ستؤهل المعلم لتقديمها؟
- هل يجب أن يكون معلم الموهوبين موهوباً مثلهم ولديه قدرات عقلية وإبداعية متميزة؟
- ما أنماط سلوكات الطلبة الموهوبين الصفيّة والتي يجب إعداد معلمهم للتعامل معها؟

لقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً كبيراً بتعليم الموهوبين، فلقد وضع جيلفورد (Guilford) بعد عمل دؤوب نموذج البناء العقلي (Structure of Intellect) وهو يُعد من أكثر النماذج فعالية لتعَرُّف أشكال التفوق العقلي، وضم هذا النموذج (150) قدرة عقلية، وتلاها جمعيات أخرى اهتمت بقضايا الموهوبين في كل من بريطانيا وفرنسا، والولايات المتحدة، وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين عام ألف وتسعمائة وخمسه وسبعين في لندن، وأخذت أيضاً العديد من الجهات الأخرى على عاتقها البحث في القضايا المهمة التي تخص الموهوبين (جروان، 2008).

لذا اهتمت العديد من الهيئات والجمعيات المختلفة بوضع معايير خاصة باختيار معلمي الطلبة الموهوبين، وكان أشهرها في الألفية الثالثة تلك المعايير التي طُورت من قبل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، والتي سُميت بإسمها وعُرِفَت هذه المعايير باسم (NAGC).

وهذه المعايير عبارة عن قائمة بالمعرفة والمهارات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمبدعين، وأُدرِجَت تحت عنوان: " معرفة المعلم والمعايير المهارية لتدريس الطلبة الموهوبين والمبدعين"، (Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education)، وتم تصنيف المعارف والمهارات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين والمبدعين ضمن تسعه وستين معياراً، قُسِّمت على عشرة محاور هي: (الخلفية العلمية، وتطوير المتعلمين، والفروق الفردية، واستراتيجيات التدريس، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، واللّغة والاتصال، والتخطيط التعليميّ، والتقيّيم، والكفايات المهنية، والتعاون) (NAGC, 2006).

ولقد حدد أيضا مجلس الأطفال الاستثنائيين أو الموهوبين المعايير المتقدمة الخاصة بإعداد معلمي الطلبة الموهوبين (Council For Exceptional Children): تحت عنوان:

(Advanced Standard in Gifted Education Teacher Preparation)

وتكونت المعايير المتقدمة التي حددها المجلس من ثلاثة وخمسين معياراً بواقع ثمانية عشر معياراً مختصاً بالمعرفة، وخمسه وثلاثين معياراً مختصاً بالمهارات، وقسمت هذه المعايير وفق ستة محاور رئيسة هي (القيادة والسياسة، وتطوير البرامج والتنظيم، والبحث، والتقييم، والتطوير المهني، والتعاون) (CEC, 2008).

وقدمت أيضاً سوزان جونسون (Johnsen) عام (2008) قائمة بالمعايير الواجب توافرها لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين مشتقة من المعايير العالمية (NAGC)، وأطلقت عليها المعايير الجديدة لمعلمي الطلبة الموهوبين والمبدعين:

(New National Standards for Teachers of Gifted and Talented Students)

وفي عام (2010) وضعت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) قائمة بمعايير تعليم الموهوبين أُطلق عليها:

(NAGC Pre–K–Grade 12 Gifted Programming Standards) ويتكون هذا البرنامج من ستة محاور رئيسة لرعاية الموهوبين وهي (التعليم والتطوير، والتقييم، وتخطيط المناهج وطرق التدريس، وبيئات التعلم، ووضع البرامج، والتنمية المهنية).

ووضعت أيضاً إدارة الموهوبين في المملكة العربية السعودية قائمة بمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين وفق ضوابط لتكليف معلمي الموهوبين، والمنصوص عليها ضمن (ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته)، وهي على النحو الآتي:

أن يكون المرشح حاصلاً على درجة البكالوريوس بتقدير لا يقل عن جيد، وأن يكون المرشح تربوياً، وأن لا تقل خبرة المرشح عن 4 سنوات في التعليم، وأن يكون تقدير الأداء الوظيفي لا يقل عن ممتاز في آخر سنتين، وأن يكون ملماً باستخدام الحاسب الآلي، وأن يكون له خبرات ومشاركات فاعلة في مجال الموهوبين، وأن تكون الأولوية في الترشيح للتخصصات التالية: الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، اللغة العربية، الحاسب الآلي، وأن يجتاز المرشح اختبار كفايات معلمي الموهوبين، واجتيازه للمقابلة الشخصية (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، 2013).

وفي ضوء المعايير السابقة ترى الباحثة أن معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين المعتمدة في المملكة العربية السعودية تتشابه إلى حد كبير مع المعايير العالمية ومشتقة منها، إلا أنها ليست بالتنوع الكافي لقياس المعرفة والمهارات والكفايات اللازم توافرها لدى معلمي الطلبة

الموهوبين فهي محصورة تقريباً بالكفايات المهنية، ولم تتطرق إلى تطوير المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية، واستراتيجيات التدريس، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، واللّغة والاتصال، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والتعاون.

واستناداً إلى ما تقدم يتضح أن هناك اهتماماً كبيراً بمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين على المستوى العالمي، إثر تزايد هذا الاهتمام في النصف الثاني من القرن العشرين، ومطلع الألفية الثالث بالموهوبين وقضاياهم، إذ سعت جهات مختلفة لتصنيف المهارات والكفايات المهنية، والشخصية، والاجتماعية لمعلمي الطلبة الموهوبين ضمن محاور تمثّل أهم معايير اختيارهم.

إنّ اختيار معلم للطلبة الموهوبين ليست بالمهمة السهلة، إذ يجب اختياره وفق معايير ومواصفات معروفة عالمياً ومحلياً ويتم إخضاعها للاختبار والتجريب، ولذا فإن الدراسة الحالية تعتبر محاولة لمعرفة مثل هذه المعايير العالمية والمحلية والتحقق من امتلاكها أو بعضها لدى من يقوم باختيار معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

ثانياً:الدراسات السابقة:

تم استعراض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بهذه الدراسة من مصادر الأدب التربوي والرسائل الجامعية والدوريات المتخصصة وقواعد المعلومات والبيانات ومواقع شبكة المعلومات(الإنترنت)، وتم مراعاة اختيار الدراسات الأكثر ارتباطاً بموضوع الدراسة، وتقسيمها حسب التسلسل الزمني إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وقد تبين أنه لا توجد دراسات سابقة

مشابهة للدراسة الحالية، وفيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة وهي على ثلاثة محاور:

- محور يتعلق بالدراسات ذات العلاقة (بصفات وخصائص وكفايات) معلم الطلبة الموهوبين.
- محور يتعلق بالدراسات ذات العلاقة (بإعداد وتدريب وبرامج تأهيل) معلم الطلبة الموهوبين.
- محور يتعلق بالدراسات ذات العلاقة بمعايير اختيار معلم الطلبة الموهوبين.

أولاً: دراسات ذات علاقة بصفات وخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين.

- **الدراسات العربية:**

أجرت **مرار (1995)** دراسة بعنوان "**الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في عينة أردنية**"، والتي هدفت إلى تعرف كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، وقد أعدت الباحثة قائمة تحتوي خمسين فقرة موزعة في أبعاد رئيسة هي: كفايات معرفة المفاهيم الأساسية في تربية الموهوبين، كفايات القياس والتقويم للموهوبين، وكفايات البرامج التربوية وأساليب التدريس للموهوبين والكفايات الشخصية للمعلم وكفايات الخصائص السلوكية للموهوبين، واشتملت عينة الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الأردن الذين بلغ عددهم (128) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم حسب متغيرات الخبرة والعمر والتخصص والمؤهل العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات الأساسية المتضمنة في القائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحله الثانوية في الأردن.

وأجرى أيضا **معاجيني (1998)** دراسة بعنوان "**الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين**"، والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يرى المعلمون أنهم أكثر حاجة للتدرب عليها للعمل مع الطلاب المتفوقين عقلياً، وتكونت العينة من (381) معلماً ومعلمة من جميع المراحل الدراسية بدولة البحرين، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة ذات خمسة أبعاد وهي: التخطيط للبرامج الخاصة، والمفاهيم الرئيسة، والكشف عن المتفوقين، والبرامج الخاصة، وخصائص ومهارات معلم المتفوقين عقلياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال البرامج الخاصة جاء في المرتبة الأولى بالنسبة لاحتياج المعلمين، ثم التخطيط لتلك البرامج، يليها مجال الكشف عن المتفوقين عقلياً، فخصائص ومهارات المعلم وأخيراً مجال المفاهيم الرئيسة.

بينما أجرى **خضر (2002)** دراسة بعنوان "**الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين وبرنامج تأهيلهم في الأردن**"، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، حيث أظهرت نتائج الدراسة تصوراً للخصائص الشخصية والمهنية التي يجب أن يتحلى بها معلم المتفوقين والموهوبين والتي تميزه عن معلم الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج تحليلاً لبرامج تأهيله وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، وقد بين الباحث نظرية خصائص الطلبة الموهوبين، وأكدت ضرورة إعداد المعلمين القادرين على التعامل مع هذه الخصائص عن طريق إلحاقهم بمؤسسات تربوية متخصصة تقوم على إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة و في أثنائها.

وهدفت دراسة **الخالدي (2002)** بعنوان "**تقويم برامج مراكز الموهوبين من وجهة نظر المشرفين و المعلمين والمتعاونين والمختصين**" إلى التعرف إلى واقع مراكز رعاية الموهوبين في منطقة مكة المكرمة، وتكونت العينة من (54) معلماً متعاوناً و (39) مشرفاً و (18) مختصاً،

وتمثلت أداة الدراسة في استبيانين أعدهما الباحث، الأولى للمشرفين والمعلمين المتعاونين والثانية للمختصين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الكفايات التعليمية الخاصة بفاعلية المعلم مع الطلاب الموهوبين للتعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن الموهوبين، ومن نتائج الدراسة أيضاً تعرف الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب الموهوب والإلمام بأساليب طرح الأسئلة المفتوحة في التعلم الصفي واللاصفي لتوجيه المناقشات الخاصة بالموهوبين ، ومن النتائج أيضاً التمكن من الأساليب الفعالة المؤدية إلى زيادة إنتاجية الموهوبين.

وكذلك هدفت دراسة **أبو عواد (2008)** بعنوان "**خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية**" إلى تعرف خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعاً لعدد من المتغيرات وهي جنس المعلم و مؤهله و تخصصه و عدد سنوات خبرته، وتكونت عينة الدراسة من (164) معلماً و معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص ولصالح المعلمين من تخصص معلم الصف.

كما وهدفت دراسة **الصوص (2010)** بعنوان "**استراتيجيات في التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**" إلى تعرف استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهه نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (457) معلماً و مديراً واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لدى معلمي الموهوبين في التعامل مع المتفوقين تعزى لمتغيرات المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والجنس، وأظهرت

نتائج الدراسة أيضا الحاجة لوضع برامج للتأهيل، وأظهرت النتائج قائمة بالصفات الواجب توافرها لدى المعلمين الموهوبين مثل التفوق في الذكاء، و نضوج الشخصية، وسعة الاطلاع، والخبرة، والتدريب والشعور بالأمن الشخصي، والانفتاح والمرونة.

وهدفت أيضا دراسة **العطوي (2011)** بعنوان "**كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالجنس والخبرة والتخصص**" إلى تعرف مدى امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مشرفيهم، حيث تم تطوير مقياس تكون من أربعة أبعاد وهي كفايات التعرف على الطلبة الموهوبين والكشف عنهم، وكفايات إعداد الخطة والبرامج وأساليب رعاية الموهوبين، والكفايات الشخصية، والكفايات المهنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك، وتم اختيار عينة للدراسة من المجتمع بلغت (152) معلماً بواقع (84 معلماً ، 68 معلمة) و (70) مشرفاً بواقع (42 مشرفاً، و28 مشرفة) وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي الموهوبين للكفايات التعليمية في مدارس منطقة تبوك كانت مرتفعة سواء من وجهة نظر المعلمين أو من وجهه نظر مشرفيهم.

وأجرى **الشمراني (2011)** دراسة بعنوان "**مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية**"، والتي هدفت إلى الكشف عن كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين وأظهرت نتائج الدراسة أهم الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الموهوبين مقسمه إلى أربعة محاور ويندرج تحت كل منها مجموعة معايير لا مناص منها لمن أراد أن يكون معلما للموهوبين وهي: أن يكون المدرس مدرباً و مربياً وأن يكون شخصاً (إنسانياً) وأن يكون موجهاً، وأن يكون أخصائياً نفسياً.

وجاءت كذلك دراسة **الجغيمان (2012)** بعنوان "**الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الاثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**"، والتي هدفت إلى التعرف إلى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (43) مفردة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأظهرت النتائج أن الأداء التدريسي للمعلمين لم يحقق متوسطات حسابية عالية في مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي.

وأخيرا هدفت **دراسة الزبون (2012)** بعنوان "**سمات الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمين الطلبة الموهوبين في الأردن**" إلى التعرف على سمات الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (253) بواقع (91) معلما و (162) معلمة وتم استخدام مقياس كاتل(16 عامل) لقياس سمات الشخصية، واستبانه تقدير الذات، وتكونت الأداة من خمسة أبعاد هي الشخصية والانفعالية والاجتماعية و الجسدية و المهنية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين سمات الشخصية وتقدير الذات لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز.

الدراسات الأجنبية:

أجرى **تشان (Chan, 2001)** دراسة بعنوان "**الخصائص التنافسية لمعلمي الطلبة الموهوبين**"، والتي هدفت تعَّرُف الخصائص والكفاءات المَرغُوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في هونكونغ (Hong Kong) من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في هونكونغ، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين تكونت من (50) معلماً ومعلمة، بواقع (15) معلماً و (33) معلمة، و(2)

لم يحددوا جنسهم، وتراوحت أعمارهم ما بين 25–50 سنة، ولديهم خبرة تعليمية تراوحت ما بين 1–30 سنة، وكان (15) منهم لديه خبرة في تعليم الموهوبين، و(32) بدون خبرة في تدريس الموهوبين، و(3) لم يحددوا وضعهم، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (15) صفة و(25) كفاءة، وطلب إلى المعلمين الاستجابة إليها بحسب أهميتها، إذ تم استخدام مقياس ذو تدرج خماسي يبدأ بعبارة مهم جداً ولها خمسة درجات، وينتهي بعبارة غير مهم أبدا وعليها درجة واحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصفات والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين مرتبة ترتيباً تنازليا الإبداع، المرونة، والتحفيز، والابتكار، والتسهيل، والثقة بالنفس، والمعرفة، ومراعاة الفروق الفردية، هذه الخصائص كلّها ذات صلة بالقيم والمثل العليا التي أمر واحد تود أن ترى في المعلمين جيدة وفعالة بغض النظر عن الذين يعلمون والخصائص تصنف على أنها أقل أهمية هي أكثر اتصالا سمات الشخصية والفردية، مثل أن تكون ذكياً للغاية، أقل أهمية، ودوداً أكثر ومتعاوناً مع غيرهم من الموظفين، وبعد السيطرة على حياة المرء الشخصية، أما الصفات والكفاءات التي جاءت في أدنى درجات هي أن يكون ذكي للغاية، وأن يكون أقل انتقاداً، وأن يكون ودوداً ومتعاوناً مع غيره من الموظفين، ويسيطر على حياته الشخصية.

وأجرى **ميلز (Mills, 2003)** دراسة بعنوان "**صفات وخصائص معلمي الطلبة الموهبين: خلفية المعلمين وشخصية الطلبة**"، والتي هدفت تعَرُّف الخصائص الاستثنائية الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة في بالتيمور في ميريلاند، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والطلبة في بالتيمور في ميريلاند، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (1110) معلماً وطالباً، بواقع (63) معلماً و (1247) طالباً، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الخصائص الاستثنائية الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي

الميل نحو التفكير، والحدس، والتطابق ما بين شخصية معلمي الطلبة الموهوبين وبين شخصية الطلبة الموهوبين أنفسهم في مجالات متعددة، ومن نتائج الدراسة أيضا أن معلمي الطلبة الموهوبين يتصفون بتفضيل الموضوعات والمفاهيم المجردة، ويتصفون كذلك بالمرونة والانفتاح، ويميلون إلى التحليل المنطقي والموضوعية، ومن نتائج الدراسة أيضاً إلى أن شخصية معلمي الطلبة الموهوبين وأسلوبهم المعرفي تلعب دوراً في فعالية المعلم في تدريس الطلبة الموهوبين.

وأجرت أيضا **سلفرمان (Silverman, 2004)** دراسة بعنوان "**كيف يختلف معلمي الطلبة الموهوبين عن غيرهم من المعلمين**" هدفت تعَّرُف ما يميز معلمي الطلبة الموهوبين عما سواهم من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين في كندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في كندا، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة وتم تطوير نموذج تضمن أسئلة مختلفة حول صفات معلمي الطلبة الموهوبين، وتم تسجيل الاستجابات، وأجريت المقابلات على عينة تكونت من (70) معلم ومعلمة اختيرت عشوائياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم خصائص معلمي الطلبة الموهوبين أنهم يميلون إلى توفير معلومات أقل للطلبة، ويعكسون الأسئلة على الطلبة بصيغة (ما رأيك؟)، ويقضون وقت أطول في طرح الأسئلة من إعطاء التعليمات، وكذلك يميلون إلى طرح أسئلة متباينة متباعدة أكثر من الأسئلة المتقاربة، ويسهلون النقاش على الطلبة من خلال طرح أفكار خاصة بهم بصيغة (ماذا يمكن أن يحدث لو....)، و(هل يعني ذلك....)، والأكثر أهمية أنهم لا يصدرون أحكاماً على الطلبة، ولديهم القدرة على الاستماع للطلاب وملاحظة سلوكهم، وعمل استكشافات معهم، وكان أهم ميزة أنهم يكشفون معلومات شخصية عن حياتهم بحد يتجاوز سواهم من المعلمين.

وأجرى كذلك **روبرتس وداير** **(Roberts & Dyre, 2007)** دراسة بعنوان "**فعالية معلمي الطلبة الموهوبين**"، حيث هدفت الدراسة إلى تطوير قائمة خصائص يستطيع المربون من خلالها تصميم برامج إعداد خريجيهم، ومن تحليل نتائج الاستبانة التي استخدمها الباحثان و التي تضمنت (42) ميزة للمعلم الفعال، تبين أن أبرز هذه الخصائص تمثل في تشجيع الطلبة وإرشادهم والاهتمام بهم، وتحسين سلوكياتهم، وتلبية حاجاتهم، والمعرفة الجيدة بمادة التدريس، وعلاقات التواصل الحسنة مع الطلبة وأولياء الأمور والإدارة و الزملاء المعلمين، وإظهار الاتجاهات الايجابية نحو مهمات التعليم والحماس و إدارة الصف و ضبطه، و استثمار الوقت، والإبداع، والانفتاح، و كان من أبرز الخصائص في جانب التنفيذ، التخطيط الجيد للدرس لتنفيذه بأحسن صورة، ثم تقويم تحصيل الطلبة، وإتاحة الفرص للتعلم المستمر.

كما أجرى **فيلبسون وتشينق (Phillipson & Cheung, 2008)** دراسة بعنوان "**معلمي الطلبة الموهبين في هونج كونج: الخصائص التنافسية**"، والتي هدفت تعَّرُف الخصائص والكفاءات المَرغُوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في هونكونغ (Hong Kong) من وجهة نظر المعلمين، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في هونكونغ، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين تكونت من (177) معلم ومعلمة على رأس عملهم، منهم (102) لديهم خبرة في تدريس الطلبة الموهوبين، و(75) ليس لديهم خبرة في تدريس الطلبة الموهوبين، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام استبانة تكونت الاستبانة من (39) معياراً، اعتمدت أسلوب التقرير الذاتي وفق مقياس ذي تدرج خماسي، يبدأ بعبارة (امتلك تماماً، ولها خمسة درجات) إلى عبارة (لا امتلك، ولها درجة واحدة)، وهذا التدرج أُخذ من مقياس **تشان (Chan, 2001)**، وتكونت الاستبانة من قسمين الأول الخصائص الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، والثاني الكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة

الموهوبين والمتمثل في ثلاثة محاور، وتضمنت الاستبانة أيضاً أسئلة حول الجنس، والعمر، وطول مدة الخدمة التعليمية، وطول مدة الخدمة في تعليم الموهوبين، والمستوى الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الخصائص المرغوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي الخصائص الشخصية الفردية، يليها مهارات الاتصال، ثم القدرات التدريسية، ثم القدرة على الإنجاز، وأخيراً الديمقراطية وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر كفاءة مرغوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي الخبرة في العمل مع الطلبة الموهوبين، يليها القدرات التعليمية، ثم تقديم المشورة.

وقام أيضا **تشيلر وفيلي (Tischler & Vialle , 2009)** باجراء دراسة بعنوان "**مدى تقبل الطلبة الموهبون للخصائص الفعالة لمعلمي الطلبة الموهبين**"، والتي هدفت تعَرُّف الخصائص الفعّالة الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في استراليا والنمسا وأمريكيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين تكونت من (377) طالباً من استراليا، و(108) طالباً من النمسا و (107) طالبا من نيويورك، ومستخدما استبانة تتكون من (36) فقرة تتطلب استجابة الطلبة عليها لتحديد الخصائص الفعّالة الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وتم إضافة ثلاثة أسئلة مفتوحة لنهاية الاستبانة ليكتب الطالب من وجهة نظره أهم صفات مُعلّم الموهوبين الجيد، وأهم صفات المُعلّم الفعّال للموهوبين، وأهم صفات المُعلّم غير الفعّال، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الصفات المفضلة: التنظيم للنشاطات الصفية، وتهيئة بيئة تعلم فعالة، واستخدام استراتيجيات تعليم فعالة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً تفضيل الطلبة للصفات الاجتماعية أكثر من الصفات الفكرية للمعلم، وبتحليل الأسئلة المفتوحة أظهرت نتائج الدراسة

أيضاً أن اتفاق الإجابات على وجود علاقة ما بين الصفات الاجتماعية وبين الصفات الفكرية للمعلم.

وبين **تشان (Chan, 2011)** في دراسته بعنوان "**الميزات التنافسية لمعلمي الطلبة الموهوبين: من منظور طلبة هونج كونج الموهوبون**" الخصائص والكفاءات المَرغُوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في هونكونغ (Hong Kong) من وجهة نظر الطلبة الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في هونكونغ، وتم اختيار عينة عشوائية من الطلبة تكونت من (617) طالباً متطوعاً، بواقع (392) طالباً و (225) طالبة، وهم من الطلبة الذين رشحتهم مدارسهم للمشاركة في نشاطات للطلبة الموهوبين في الجامعة الصينية في هونكونغ لمدة تزيد على نصف سنة، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم جمع الطلبة في الجامعة الصينية وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات من (30 إلى 50) طالباً وتم توزيع الاستبانة عليهم واستخدمت الاستبانة مقياس ذو تدرج خماسي، يقرر الطالب فيه أهمية توافر الصفة لدى معلم الطلبة الموهوبين، يبدأ بعبارة (مهم جداً، ولها خمسة درجات) إلى عبارة (غير مهم أبداً، ولها درجة واحدة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الخصائص الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين مُرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية هي: "رؤية الأشياء من منظور الطلبة، واحترام الشخصية الفردية للطالب، والابتكار، والانفتاح، والميل نحو التغير، أما أقل الخصائص أهمية فهي " أنه ذكي للغاية، وذو دراية واسعة، ويحقق درجة عالية من الإنجاز.

وأجرى **تشينق (Cheung, 2011)** دراسة بعنوان "**الميزات التنافسية لمعلمي الطلبة الموهبين: دراسة مقارنة بين بكين وهونج كونج**" هدفت تعَرُف الاختلاف في تحديد الكفاءات

والصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في كل من بكين وهونكونغ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في كل من بكين وهونكونغ، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين تكونت من (511) معلم ومعلمة على رأس عملهم، منهم (334) من بكين، و(177) من هونكونغ، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام استبانة تكونت مقياس الذي طوره **تشان (chan)**، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين في بكين الذاتية للخصائص والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين كانت أعلى بكثير من تقديرات المعلمين من هونكونغ، وكانت تقديرات المعلمين البكينيين الذين يعملون في المدارس الثانوية أعلى تقديرات على جميع المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أهم الصفات والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في هونكونغ هي المرونة، والانفتاحية، والابتكار، بينما أهم الصفات والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في بكين هي الإنجاز، والتجديد.

وأخيرا أجرى **كالباسي (Kalbasi, 2012)** دراسة بعنوان "**دراسة مسحية لرغبة معلمي الصفوف المتوسطة لتطوير المهارات المتعلقة بتعليم الطلبة الموهوبين**"، والتي هدفت تعَرُّف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة في إيران حول المهارات الّلازمة لتعليم الطلبة الموهوبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في أصفهان، وتم اختيار عينة تكونت من (105) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت من (28) معياراً تمثل الصفات والكفاءات اللازم توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي،

وأظهرت نتائج الدراسة أهم الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين وخاصة تلك المتعلقة بالنواحي المعرفية، والخصائص الاجتماعية والعاطفية وهي الإبداع، والتفكير الناقد، وخلق بيئة تعليمية تتوافق وحاجات المتعلمين، ومعرفة التاريخ الخاص بتعليم الموهوبين.

ثانيا: دراسات ذات علاقة بإعداد وتدريب وبرامج تأهيل معلم الطلبة الموهوبون

- **الدراسات العربية:**

أجرى **العنزي (1994)** دراسة بعنوان "**واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت**"، والتي هدفت التعرف إلى أداء التربويين في الكويت حول السياسيات التربوية الحالية تجاه رعاية الطلبة المتفوقين، تكونت العينة من (408) تمثل فئات التربويين من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين، وتبين وجود حاجة لدى المعلمين إلى التدرب على بعض المهارات كمهارة النقد الهادف ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التعرف على الطلبة الموهوبين، ومهارة البحث العلمي و الدراسات الميدانية.

وفي دراسة **الشهري (1999)** بعنوان "**معلم الموهوبين: كماله وأساليبه**"، والتي هدفت التعرف إلى مدى اهتمام إعداد المعلمين الحالية بإعداد معلم للطلاب الموهوبين، وأهم الخصائص والكفايات التي ينبغي توفرها في معلم الطلاب الموهوبين، والتعرف على أساليب إعداد معلم الموهوبين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب و الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج إعداد المعلمين الحالية في الجامعات وكليات التربية لم يكن ضمن اهتمامها إعداد وتهيئة المعلم المتخصص في رعاية الموهوبين، وأن هناك كفايات ينبغي توفرها لدى معلم الطالب الموهوب، تتمثل في الكفايات المعرفية متمثلة في

معرفة طبيعية التفوق أو احتياجات الموهوبين وغيرها من الكفايات التي يجب أن تستخدم في برامج إعداد المعلم المتخصص في الموهوبين.

وهدفت دراسة **الفرهود (2006)** بعنوان "**اتجاهات المعلمين نحو رعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر**" إلى معرفة اتجاهات المعلمين في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر نحو رعاية الطلبة الموهوبين، وتكونت العينة من (265) معلماً و (235) معلمة في (32) مدرسة بالمرحلة الابتدائية في مدينة عرعر، وتم تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانه تحتوي على (45) فقرة، وتقيس الاتجاهات نحو ثلاثة مجالات تتعلق بأهمية تقديم الرعاية وأساليب الرعاية المقدمة وتأهيل المعلمين في برامج الموهبة، وتبين من خلال النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات كانت إيجابية .

وكذلك هدفت دراسة **الأسمري (2012)** "**معايير الجودة الشاملة لاعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين للمرحلة الابتدائية ومدى تحققها في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية**" إلى تعرف درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في اعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع لدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهم (158) معلما ومعلمة، وتم بناء استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في اعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين كانت متوسطة بحسب مقياس أداء أداة الدراسة، في برامج إعداد معلمي الموهوبين، وعقد دورات تدريبية قبل الخدمة وفي أثنائها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الدراسات الأجنبية:

أجرى **جونستون (Johnston,s 2007)** دراسة بعنوان "**التدريب المطلوب لمعلمي ومرشدي المدارس**"، والتي هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية الّلازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيا بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة.

كما أجرى **نيومان وجرج ودانتزلر (Newman, Gregg & Dantzelr, 2009)** دراسة بعنوان "**مفهوم الجودة في برنامج جامعة الاباما لتعليم الموهوبين**" هدفت إلى الكشف عن مدى تأثر برنامج تدريبي إثرائي في تحسين التعلم والمعرفة لدى طلبة جامعة ألباما الموهوبين قبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (32) مشاركاً، واستخدمت الدراسة طريقة المقابلة المقننة، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج قد عمل على تحسين تعلم و معرفة المتدربين بشكل إيجابي، وذلك من خلال تطوير مهارات التخطيط والتفكير المنتج والتنبؤ وصنع القرار والتواصل لديهم.

ثالثاً: دراسات ذات علاقة باختيار معلم الطلبة الموهوبين

الدراسات العربية:

هدفت دراسة **مرشود (2003)** بعنوان "**تطوير معايير تربوية مقترحة لاختيار معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر مديريهم**" إلى تطوير معايير

تربوية مقترحة لاختيار معلمي و معلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات فلسطين والبالغ عددهم (86) مديراً و مديرة موزعين على ثلاث مناطق، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة، واستخدم تدريج ليكرت الخماسي في الاستبانة، و وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ترتيب أول خمسة معايير مقترحة لاختيار معلمي و معلمات المدارس تبعاً لدرجة أهميتها على النحو الآتي:أخلاقيات مهنة معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية، والتوجيه و الإرشاد، وإدارة الوقت، والعلاقات الإنسانية والتربوية، وطريقة اختيار معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية .

وهدفت دراسة **المحارمة (2009)** بعنوان "**تقييم برامج مدارس الملك عبد الله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتقيم الموهوبين**" إلى تقييم برامج مدارس الملك عبد الله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، ولتحقيق هدفها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختيرت عينة تمثلت بجميع مديري ومعلمي وطلاب مدارس الملك عبد الله للتميز بعدد (77) فردا، وتمثلت أداة الدراسة بثلاثة استبانات أعدتها الباحثة لاستقصاء آراء العينة وجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن وجود تغيب لدور المعلمين والمديرين بالنسبة لإجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وأن الموظفين المؤهلين فقط ينبغي أن يشاركوا في تعليم الموهوبين .

- **الدراسات الأجنبية:**

أجرى **لنش (Lynch, 1996)** دراسة بعنوان "**مقارنه مخرجات التعليم بين مجموعات التعليم الاعدادي للبنات**"، والتي هدفت إلى تحديد الاختلاف في أداء و تحصيل الطالبات

الجدد، من خلال أداء خريجات حملة شهادات البكالوريوس تخصص علوم في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وحاولت الإجابة عن السؤال التالي ما هي المعايير التربوية اللازمة لاختيار المعلمة الفاعلة من خريجات جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية ؟! وقد أجريت على عينة مؤلفة من (603) طالبة من اللّواتي تخرجن في برامج إعداد معلمات المرحلة الابتدائية وبرامج التعليم الخاص، وأظهرت نتائج الدراسة أن تحديد المعايير التربوية اللازمة لاختيار المعلمة الفاعلة وهي القدرة على اتخاذ القرار، ودقة المعلومات عن الطلبة، وفهم طبيعة الطلبة، وإتقان أساليب التدريس، وفهم فلسفة المجتمع التربوية، ومشاركة الأفراد والجماعات المناسبات العامة.

كما أجرى **فيديرقور وإيلام (Viderg0r & Eilam, 2011)** دراسة بعنوان "**مفهوم الطلبة الموهوبين الاسرائليين لصفات المعلمين المطلوبة**"، والتي هدفت إلى تعَّرُف المعايير الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلاب العرب واليهود في إسرائيل، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب العرب واليهود في إسرائيل، وتكونت عينة الدراسة من (404) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية والإعدادية والثانوية ممن يدرسون في مركز رعاية الموهوبين، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تضمنت أبعاد تربوية، ومعرفية، وشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن توافر الخصائص الشخصية أهم من توافر الخصائص المعرفية، والتربوية من وجهة نظر الطلبة العرب واليهود في إسرائيل، وان أهم الخصائص الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي القدرة على تعَّرُف حاجات الطلبة الموهوبين، وتوفير الفرص التعليمية المناسبة لهم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير

الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الثقافة ولصالح الطلبة الإسرائيليين، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير مستوى الصف.

وأجرى **فيديرقور وإيلام (Vidergor & Eilam, 2012)** دراسة بعنوان "**مفهوم المعلمين للصفات المطلوبة لمدرسي الطلبة الموهوبين**"، والتي هدفت إلى تعَرُّف المعايير الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين العرب واليهود في إسرائيل، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العرب واليهود في إسرائيل، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت من (43)، وتمّ استخدام مقياس ليكرت السداسي، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين تكونت من (217) معلماً ومعلمة بواقع (83) معلماً عربياً و (134) معلماً يهودياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم خصائص معلمي الطلبة الموهوبين التي جاءت بمستوى عالٍ مرتبة تنازلياً هي التشجيع على عرض الأبحاث والمشاريع الإبداعية في الفصول الدراسية، القدرة على إعداد الطلبة للاشتراك في المسابقات الإقليمية والوطنية، ثم القدرة على عقد المسابقات العلمية بين الطلاب، ثم القدرة على عمل علاقات شخصية جيدة مع الطلبة، ثم المقدرة على عمل إنجازات بارزة، ثم تشجيع الطلاب للتقييم الذاتي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تلاحظ الباحثة ما يلي:

1- إستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كمنهج لدراستها وتتفق في ذلك مع دراسة خضر (2002)، ودراسة الصوص (2010)، ودراسة المحارمة (2009)، ودراسة الشهراني

(2011)، ودراسة (chan , 2001)، ودراسة (mills , 2003)، ودراسة (silver man , 2004)، ودراسة (vidergor & Eilam , 2004)، ودراسة (phillipson & cheung , 2008)، ودراسة (Tichler & vialle , 2009)، ودراسة (chan , 2011)، ودراسة (vidergor & Eilam , 2011)، ودراسة (kalbasi , 2012)، واختلفت من حيث المنهج مع دراسة كل من دراسة الشهري (1999) حيث استخدم المنهج الوصفي الوثائقي ودراسة (Newman, Gregg & Dantzler،2009) الذي استخدم المنهج التجريبي.

2- استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة دراسة وتتفق مع دراسة الجغيمان (2012)، و الشهراني (2011)، و الصوص (2010)، و معاجيني (1998)، ودراسة الاسمري (2012)، ودراسة مرشود (2003)، ودراسة الفرهود (2006)، ودراسة (mills , 2003)، ودراسة (chan , 2001)، ودراسة (vidergor & Eilam , 2004)، ودراسة (phillipson & cheung , 2008)، ودراسة (kalbasi , 2012) واختلفت أداة الدراسة الحالية مع دراسة (mills , 2003) الذي استخدم استبانة وقائمة نوعية ميرز بريغر (MBT)، ومع دراسة كل من (Newman،Gregg & Dantzler،2009)، و(silverman , 2004) والتي استخدمت طريقة المقابلة كأداة للدراسة.

3- تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية، وبالتالي تتفق مع دراسة كل من الجغيمان (2012)، والشهراني (2011)، والصوص (2010)، والعنزي (1994)، والشهري (1999)، والعطوي (2011)، والزبون (2012)، و(mills , 2003)، و(chan , 2001)، و silver man , 2004)، و(Vidergor&Eilam،2001)، و (Phillipson & Cheung،2008)،

و(Tischler & Vialle،2009)، و(Cheung،2011)، واختلفت في أنّ الدراسة الحالية عشوائية طبقية.

4- كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الصوص (2010) في تحديد متغيرات الدراسة وهي الجنس، والمركز القيادي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، بينما تختلف مع باقي الدراسات في تحديد متغيرات الدراسة، ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ندرة في الدراسات التي تتناول معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية ولم تجد الباحثة على قدر اطلاعها بعد البحث في فهارس مجلات الجامعات العربية دراسة استهدفت تحديد معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية تحديداً مقننة على المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، كما يتناول الإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة ومتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج.

منهجية الدراسة

من خلال الدراسة القائمة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث تمت مراجعة الأدب النظري السابق والدراسات ذات الصلة بالموضوع، كما قامت بالاعتماد على أداة الدراسة (الاستبانة) من أجل جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين، ومديري مدارس الموهوبين ومساعديهم العاملين في مديريات ومدارس منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (2158) فرداً بواقع (870) ذكور و(1288) إناث للعام 2014/2013، حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (384) من القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومن مدراء المدارس ومساعديهم، ومن المشرفين التربويين ورؤوساء الأقسام العاملين في مديريات ومدارس المملكة العربية السعودية للعام 2014/2013، وبنسبة (18%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	144	37.5
	أنثى	240	62.5
	المجموع	384	100
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	52	13.5
	بكالوريوس	180	46.8
	ماجستير	102	26.5
	دكتوراه	50	13.02
	المجموع	384	100
المركز الوظيفي	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	18	4.69
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	34	8.85
	رئيس قسم	38	9.89

	مشرف تربوي	170	44.27
	مدير مدرسة	66	17.01
	مساعد مدير مدرسة	58	15.1
	المجموع	384	100
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	126	32.8
	من (10–15 سنة)	155	40.3
	أكثر من (15) سنة	103	26.8
	المجموع	384	100

أداة الدراسة

تصميم الأداة:

تم تطوير أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، والمتعلقة بالمعايير العالمية المعتمدة في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين مثل((NAGC); و(NBPTS); و(CEC); والمعايير التي بناها الباحثون مثل تلك التي حددها نيومان، وجرج، ودانتزلر (Newman, Gregg & Dantzelr, 2009); ودراسة ميلز (Mills, 2003); ودراسة (Silverman, 2004); ودراسة (Phillipson & Cheng, 2008); ودراسة تشيلر وفيلي (Tischler & Vialle , 2009); ودراسة تشان (Chan, 2001); ودراسة تشينق (Cheung, 2011); ودراسة كالباسي (Kalbasi, 2012); ودراسة خضر (2002); ودراسة أبو عواد (2008); ودراسة معاجيني (1998); ودراسة العطوي (2011))، وبناء عليه قامت الباحثة بإعداد أداة تلائم البيئة العربية والمجتمع السعودي لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين من

وجهة نظر القيادات التربوية، حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (96) فقرة موزعة على (10) مجالات وهي: العوامل المؤسسية وتضم (12) فقرة، المهارات ومتطلبات الوظيفة وتضم (23) فقرة، الميول والاتجاهات وتضم (8) فقرات، العوامل الانسانية وتضم (10) فقرات، العوامل الشخصية وتضم (9) فقرات، عوامل القيادة والسياسة وتضم (10) فقرات، عوامل التنظيم ووضع البرامج وتضم (6) فقرات، عوامل التقويم وتضم (5) فقرات، عوامل التفاعل مع الآخرين (التعاون) وتضم (6) فقرات، وأخيرا عوامل الاتصال والتواصل وتضم (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحتوى (Content Validity) وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال والبالغ عددهم (22) محكماً، ملحق رقم (3) ، حيث طلب منهم التأكد من قياس الاستبانة لمعايير اختبار الصياغة للاستفادة من آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملاءمة الفقرات وصياغتها بنائياً ولغوياً، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها معا وحذف البعض الاخر، كما أضيفت بعض الفقرات وتعديل تصنيف بعض الفقرات ضمن مجالات أخرى، حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها بنسبة (80%) فأعلى ، وبالتالي استقرت الأداة على (73) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي: العوامل التأهيلية وتضم (11) فقرة، عوامل المهارات ومتطلبات الوظيفة وتضم (18) فقرة، الميول والاتجاهات وتضم (5) فقرات، عوامل السمات الشخصية وتضم (14) فقرة، عوامل التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين) وتضم (9) فقرات، عوامل

التنظيم ووضع البرامج وتضم (4) فقرات، عوامل التقويم وتضم (4) فقرات، وأخيرا عوامل الاتصال والتواصل وتضم (8) فقرات، ملحق رقم (4).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام الاختبار واعادة الاختبار (Test, re–teast) على الأداة مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (25) من القيادات التربوية العاملين في الادارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومديري المدارس ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين العاملين في مديريات ومدارس المملكة العربية السعودية، وتم استثناؤها من العينة الأصلية، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة (Test. R-Test)، واستخراج معامل الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات كرونباخ ألفا الخاصة وثبات الاعادة

المجال	معامل كرونباخ ألفا	معامل الاتباط بيرسون
مجال العوامل التأهيلية	0.83	0.80
مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة	0.93	0.89
مجال الميول والاتجاهات	0.91	0.86
مجال السمات الشخصية	0.92	0.87
مجال التوجيه والقيادة(فلسفة تعليم الموهوبين)	0.88	0.84
مجال التنظيم ووضع البرامج	0.92	0.87
مجال التقويم	0.94	0.91
مجال الاتصال والتواصل	0.93	0.89
الأداة ككل	**0.95**	**0.90**

يظهر من جدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.83– 0.94) كان أعلاها لمجال "التقويم"، يليه بالمرتبة الثانية المجالين " المهارات ومتطلبات الوظيفة، مجال الاتصال والتواصل " حيث بلغت قيمة ألفا (0.93)، ثم جاء المجالين " السمات الشخصية، والتنظيم ووضع البرامج" حيث بلغت قيمة ألفا (0.92)، ثم يليه مجال "الميول والاتجاهات" حيث بلغت قيمة ألفا (0.91)، أما في المرتبة الخامسة فقد جاء مجال "التوجيه والقيادة" حيث بلغت قيمة ألفا (0.88) وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "العوامل التأهيلية"، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل (0.95)، أما بالنسبة لثبات الإعادة (test.R.test) فقد تراوحت قيم المجالات بين (0.80– 0.91) كان أعلاها لمجال "التقويم"، يليه في المرتبة الثانية مجال " المهارات ومتطلبات الوظيفة، مجال الاتصال والتواصل "، ثم جاء في المرتبة الثالثة المجالين " السمات الشخصية، التنظيم ووضع البرامج" وجاء في المرتبة الرابعة مجال "الميول والاتجاهات" ، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المجال "العوامل التأهيلية" وبلغ معامل ثبات الإعادة للاختبار ككل (0.90) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تم إعطاء ضعيفة جداً درجة واحدة (1)، ضعيفة درجتان (2)، متوسطة (3) درجات، كبيرة (4) درجات، كبيرة جداً (5) درجات، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالآتي:

- أقل من 2.33 منخفضة.
- من 2.34-3.66 متوسطة.
- من 3.67 إلى 5.00 مرتفعة.

إجراءا ت الدراسة:

أهم الإجراءات المتخذة لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.

- الحصول على إحصائية بأعداد المدراء العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومن مدراء المدارس ومساعديهم، ومن المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام العاملين في مديريات ومدارس المملكة العربية السعودية للعام 2014/2013.

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

- تطوير الاستبانة (أداة الدراسة) والتأكد من صدقها وثباتها.

- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة واستردادها من قبل الباحثة شخصياً.

- إجراء التحليلات الإحصائية.

- استخلاص النتائج وكتابة التوصيات.

متغيرات الدراسة:

أولاً : المتغيرات المستقلة ، وتشمل :

1. الخبرة التعليمية ولها ثلاثة مستويات هي:

- أقل من 10 سنوات.
- من 10-15 سنة.
- اكثر من 15 سنة.

2. الجنس وله فئتان : ذكور وإناث.

3. المركز القيادي وله ستة مستويات وهي :

- مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم .
- مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم .
- رئيس قسم .
- مشرف تربوي .
- مدير في مدرسة موهوبين .
- مساعد مدير في مدرسة موهوبين .

4. المؤهل العلمي وله أربع مستويات وهي :

- دبلوم .
- بكالوريوس .
- ماجستير.
- دكتوراة .

ثانياً: المتغيرات التابعة وهي :

هي معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية ، حيث سيرصد اختلاف الدلالة الإحصائية لوجهات نظر القيادات التربوية في تحديد معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المتغيرات المستقلة والجنس والمركز القيادي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة .

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) من خلال:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة الشخصية.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط "بيرسون" للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات أداة الدراسة، للاجابة على السؤال الأول من اسئلة الدراسة.
- تطبيق اختبار التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للكشف عن الفروق على المتغيرات الشخصية والوظيفية، للاجابة على السؤال الثاني والرابع والخامس من اسئلة الدراسة.
- تطبيق اختبار (Independent Sampel T Test) للكشف عن الفروق على متغير الجنس، للاجابة على السؤال الثالث من اسئلة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة التالية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية" ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية والأداة ككل، ولكل فقرة من فقرات كل مجال، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية من وجهة نظر القيادات التربوية والأداة ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	مجال الميول والاتجاهات	4.66	0.46	1	مرتفعة
2	المهارات ومتطلبات الوظيفة	4.61	0.37	2	مرتفعة
6	مجال التنظيم ووضع البرامج	4.61	0.49	2	مرتفعة
8	مجال الاتصال والتواصل	4.60	0.45	4	مرتفعة
7	مجال التقويم	4.59	0.50	5	مرتفعة

5	مجال التوجيه والقيادة(فلسفة تعليم الموهوبين)	4.57	0.37	6	مرتفعة
4	مجال السمات الشخصية	4.57	0.37	6	مرتفعة
1	العوامل التأهيلية	4.42	0.38	8	مرتفعة
	الأداة ككل	4.58	0.30	—	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (4.42 – 4.66)، كان أعلاه لمجال "الميول والاتجاهات" وبدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية المجالين "المهارات ومتطبات الوظيفة، مجال التنظيم ووضع البرامج " بمتوسط حسابي بلغ (4.61) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة مجال "الاتصال والتواصل" بمتوسط حسابي (4.58) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الخامسة مجال "التقويم" بمتوسط حسابي (4.59) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة السادسة المجالين " السمات الشخصية، والتوجيه والقيادة" بمتوسط حسابي (4.57) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "العوامل التأهيلية" بمتوسط حسابي (4.42) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.58) وبدرجة مرتفعة.

وفي الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدا:

- **مجال العوامل التأهيلية:**

للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال العوامل التأهيلية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	الحصول على مؤهل تربوي مختص بالموهوبين.	4.72	0.50	1	مرتفعة
11	الإلمام ببرامج رعاية الموهوبين.	4.60	0.53	2	مرتفعة
10	الدورات التدريبية في مجال الكشف عن الموهوبين .	4.54	0.55	3	مرتفعة
1	الخبرة في مجال التعليم (عدد سنوات الخبرة).	4.48	0.74	4	مرتفعة
6	تقرير مدير المدرسة لآخر سنتين.	4.37	0.67	5	مرتفعة
2	التقدير المرتفع في المؤهل العلمي الجامعي.	4.37	0.75	5	مرتفعة
5	تقرير المشرف التربوي لآخر سنتين.	4.36	0.73	7	مرتفعة
3	الحصول على شهادة الدراسات العليا.	4.34	0.78	8	مرتفعة
7	التفوق في الامتحان التنافسي.	4.30	0.65	9	مرتفعة
9	الدورات التدريبية في مجال قيادة الحاسوب.	4.29	0.60	10	مرتفعة
8	المقابلة الشخصية.	4.23	0.67	11	مرتفعة
المجال ككل		**4.42**	**0.38**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.23– 4.72)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "الحصول على مؤهل تربوي مختص بالموهوبين" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (11) والتي تنص على " الإلمام ببرامج رعاية الموهوبين"

بالمرتبـة الثانيـة بمتوسـط حسـابي (4.60) وبدرجـة مرتفعـة، بينمـا جـاءت الفقـرة رقـم (10) والتـي تنص على "الدورات التدريبية في مجال الكشف عن الموهوبين" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلـغ (4.54) وبدرجـة مرتفعـة، وبالمرتبـة الأخيـرة الفقـرة رقـم (8) والتـي تـنص علـى "المقابلـة الشخصية" وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.42) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة**
- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	إتقان أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.	4.68	0.52	1	مرتفعة
28	إتقان أساليب التعامل مع مشكلات الموهوبين.	4.68	0.49	1	مرتفعة
27	إتقان مهارات حل المشكلات.	4.66	0.53	3	مرتفعة
18	إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي.	4.66	0.52	3	مرتفعة
19	إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.	4.66	0.55	3	مرتفعة
12	المعرفة بخصائص الطلبة الموهوبين.	4.66	0.53	3	مرتفعة
13	توجيه سلوك الطلبة الموهوبين.	4.64	0.52	7	مرتفعة
20	تطوير المفاهيم الذاتية للطلبة.	4.62	0.60	8	مرتفعة

29	إتقان مهارات (إدارة الوقت والحوار).	4.62	0.55	8	مرتفعة
22	المقدرة على نقل المعرفة المتقدمة.	4.62	0.56	8	مرتفعة
17	إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي.	4.60	0.54	11	مرتفعة
24	إتقان مهارات التعليم (الفردي والجماعي).	4.59	0.57	12	مرتفعة
25	إتقان مهارات التنظيم المنهجي.	4.59	0.59	12	مرتفعة
15	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	4.58	0.56	14	مرتفعة
16	المقدرة على تسهيل التعلم.	4.58	0.58	14	مرتفعة
26	المقدرة على فهم التنوع (الثقافي والاقتصادي والاجتماعي) للطلبة.	4.57	0.62	16	مرتفعة
23	المقدرة على إعداد خطط سنوية تترجم الأهداف (العامة والخاصة).	4.56	0.64	17	مرتفعة
14	اعتبار وجهة نظر الآخرين.	4.44	0.64	18	مرتفعة
	المجال ككل	**4.61**	**0.37**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.44 – 4.68)، حيث جاءت الفقرتان رقم (21، 28) واللتان تنص على "إتقان أساليب التعامل مع مشكلات الموهوبين، إتقان أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرات رقم (12، 18، 19، 27) وتنص تلك الفقرات على " المعرفة بخصائص الطلبة الموهوبين، إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي، إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، إتقان مهارات حل المشكلات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "توجيه سلوك الطلبة الموهوبين" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ

(4.64) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (14) والتي تنص على "اعتبار وجهة نظر الآخرين" وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.61) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال الميول والاتجاهات**

- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الميول والاتجاهات مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
30	الرغبة في العمل مع الموهوبين.	4.78	0.45	1	مرتفعة
31	السعي إلى النمو المهني.	4.68	0.51	2	مرتفعة
34	الرغبة في استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم.	4.64	0.52	3	مرتفعة
32	وجود اهتمامات فكرية وثقافية.	4.64	0.55	3	مرتفعة
33	الميل للتواصل الاجتماعي مع (اسر الطلبة وأقرانهم).	4.54	0.73	5	مرتفعة
المجال ككل		**4.66**	**0.46**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.54 – 4.78)، حيث جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على "الرغبة في العمل مع الموهوبين" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (31) والتي تنص على "السعي إلى النمو المهني" بالمرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (4.68) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرتان رقم (32، 34) اللتان تنصان على "وجود اهتمامات فكرية وثقافية، الرغبة في استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم" بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (33) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "الميل للتواصل الاجتماعي مع (اسر الطلبة وأقرانهم)" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.66) وبدرجة مرتفعة.

– مجال السمات الشخصية

للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال السمات الشخصية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
36	احترام شخصية الطالب.	4.78	0.43	1	مرتفعة
37	الاتزان الانفعالي.	4.67	0.50	2	مرتفعة
38	العدل.	4.66	0.50	3	مرتفعة
39	التواضع.	4.62	0.53	4	مرتفعة
36	التسامح.	4.62	0.60	4	مرتفعة
48	الحكمة في المواقف الحرجة.	4.60	0.54	6	مرتفعة
47	النزاهة الشخصية.	4.59	0.54	7	مرتفعة
45	سعة المعرفة في مجال تعليم الموهوبين.	4.56	0.52	8	مرتفعة
41	الثقة بالنفس.	4.56	0.54	8	مرتفعة

43	المرونة.	4.52	0.53	10	مرتفعة
42	سعة الخيال.	4.48	0.56	11	مرتفعة
44	الانفتاح على التغيير.	4.46	0.64	12	مرتفعة
46	الذكاء المرتفع.	4.46	0.60	12	مرتفعة
40	إيجاد بيئة تعلم تعزز النمو الوجداني.	4.44	0.57	14	مرتفعة
المجال ككل		**4.57**	**0.37**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.44 – 4.78)، حيث جاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على "احترام شخصية الطالب" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (37) والتي تنص على "الاتزان الانفعالي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.67) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (38) والتي تنص على "العدل" وبمتوسط حسابي (4.66) وهي بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (40) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "إيجاد بيئة تعلم تعزز النمو الوجداني" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.57) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)**
- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
49	فهم المعايير (القانونية والأخلاقية)لتعليم الموهوبين.	4.65	0.56	1	مرتفعة
50	معرفة القضايا الحديثة في تعليم الموهوبين.	4.63	0.52	2	مرتفعة
56	المقدرة على قيادة الطلبة لتحقيق الانجازات.	4.62	0.50	3	مرتفعة
57	المقدرة على توجيه (الطاقات والكفاءات).	4.60	0.51	4	مرتفعة
52	المقدرة على تعزيز الشخصية القيادية لدى الطلبة.	4.59	0.56	5	مرتفعة
54	إيجاد بيئة(تعليمية،آمنة،دافئة،ديمقراطية)	4.56	0.50	6	مرتفعة
55	تقبل تحمل المسؤولية.	4.53	0.55	7	مرتفعة
51	المقدرة على مساعدة الآخرين في تفهم احتياجات الموهوبين.	4.51	0.58	8	مرتفعة
53	المقدرة على إيجاد فرص التعلم التي تعزز الوعي الذاتي لدى الطلبة.	4.47	0.58	9	مرتفعة
المجال ككل		**4.57**	**0.37**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.47 – 4.65)، حيث جاءت الفقرة رقم (49) والتي تنص على "فهم المعايير (القانونية والأخلاقية)لتعليم الموهوبين" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (50) والتي تنص على "معرفة القضايا الحديثة في تعليم الموهوبين" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.63) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (56) والتي تنص على "المقدرة على قيادة الطلبة لتحقيق الانجازات" وبمتوسط

حسابي (4.62) وهي بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (53) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "المقدرة على إيجاد فرص التعلم التي تعزز الوعي الذاتي لدى الطلبة" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.57) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال التنظيم ووضع البرامج**
- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات التنظيم ووضع البرامج مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
59	استخدام برامج تعليم التفكير.	4.63	0.54	1	مرتفعة
61	التركيز على الطريقة لتحقيق النتائج المرجوة.	4.62	0.60	2	مرتفعة
58	الإفادة من نظريات التعلم.	4.62	0.56	3	مرتفعة
60	توسيع قاعدة الطلبة مهنيا.	4.56	0.58	4	مرتفعة
المجال ككل		**4.61**	**0.49**	-	**مرتفعة**

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.56 – 4.63)، حيث جاءت الفقرة رقم (59) والتي تنص على "استخدام برامج تعليم التفكير" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (61) والتي تنص على "التركيز على الطريقة لتحقيق النتائج المرجوة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (58)

والتي تنص على "الإفادة من نظريات التعلم " وبمتوسط حسابي (4.62) وهي بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (60) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "توسيع قاعدة الطلبة مهنيا" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.61) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال التقويم**

- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
64	تعليم الطلبة التقييم الذاتي.	4.62	0.59	1	مرتفعة
65	استخدام النقد البناء.	4.61	0.52	2	مرتفعة
63	المقدرة على اختيار أدوات التقويم وفق الموقف التعليمي.	4.58	0.57	3	مرتفعة
62	المقدرة على اختيار استراتيجيات التقويم وفقا لأهداف التعلم.	4.54	0.60	4	مرتفعة
المجال ككل		**4.59**	**0.50**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.54 – 4.62)، حيث جاءت الفقرة رقم (64) والتي تنص على "تعليم الطلبة التقييم الذاتي" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (65) والتي تنص على "استخدام النقد البناء" بالمرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (4.61) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (63) والتي تنص على "المقدرة على اختيار أدوات التقويم وفق الموقف التعليمي" وبمتوسط حسابي (4.58) وهي بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (62) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "المقدرة على اختيار استراتيجيات التقويم وفقا لأهداف التعلم" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.59) وبدرجة مرتفعة.

- **مجال الاتصال والتواصل**
- للاجابة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجول رقم (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الاتصال والتواصل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
68	تبادل الخبرات المتعلقة بتعليم الموهوبين مع الزملاء.	4.69	0.53	1	مرتفعة
66	التعاون مع الآخرين.	4.68	0.52	2	مرتفعة
72	العمل بروح الفريق مع (الزملاء والطلبة وأولياء الأمور والمختصين).	4.64	0.51	3	مرتفعة
71	استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة في الاتصال لتعزيز خبرات التعلم.	4.62	0.54	4	مرتفعة
70	استخدام أدوات الاتصال (الشفوي والكتابي والبدني).	4.60	0.57	5	مرتفعة
69	المقدرة على تبني استراتيجيات لتعزيز مهارات الاتصال.	4.59	0.59	6	مرتفعة
73	المقدرة على التواصل مع اسر الموهوبين.	4.54	0.62	7	مرتفعة
67	استخدام استراتيجيات إدارة الصراع.	4.48	0.72	8	مرتفعة
المجال ككل		**4.60**	**0.45**		**مرتفعة**

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.48 – 4.69)، حيث جاءت الفقرة رقم (68) والتي تنص على "تبادل الخبرات المتعلقة بتعليم الموهوبين مع الزملاء" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (66) والتي تنص على "التعاون مع الآخرين" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.68) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (72) والتي تنص على "العمل بروح الفريق مع (الزملاء والطلبة وأولياء الأمور والمختصين)" وبمتوسط حسابي (4.64) وهي بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (67) بالمرتبة الأخيرة وتنص على "استخدام استراتيجيات إدارة الصراع" وهي بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.60) وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المركز القيادي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المركز القيادي (الوظيفي)، الجدول (12) يوضح ذلك، كما تم اجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المركز القيادي)

المجال	المركز الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل التأهيلية	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.30	0.35
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.31	0.32
	رئيس قسم	4.31	0.24
	مشرف تربوي	4.41	0.31
	مدير مدرسة	4.47	0.42
	مساعد مدير مدرسة	4.46	0.40
المهارات ومتطلبات الوظيفة	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.64	0.29
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.57	0.47
	رئيس قسم	4.54	0.39
	مشرف تربوي	4.70	0.32
	مدير مدرسة	4.58	0.40
	مساعد مدير مدرسة	4.63	0.35
الميول والاتجاهات	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.55	0.48
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.77	0.39
	رئيس قسم	4.47	0.61
	مشرف تربوي	4.73	0.42
	مدير مدرسة	4.66	0.45
	مساعد مدير مدرسة	4.66	0.45
السمات الشخصية	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.73	0.33

0.42	4.58	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	
0.40	4.65	رئيس قسم	
0.34	4.62	مشرف تربوي	
0.39	4.56	مدير مدرسة	
0.37	4.50	مساعد مدير مدرسة	
0.30	4.76	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)
0.28	4.47	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	
0.42	4.36	رئيس قسم	
0.32	4.55	مشرف تربوي	
0.41	4.58	مدير مدرسة	
0.34	4.62	مساعد مدير مدرسة	
0.54	4.56	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	التنظيم ووضع البرامج
0.41	4.77	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	
0.57	4.39	رئيس قسم	
0.51	4.64	مشرف تربوي	
0.49	4.56	مدير مدرسة	
0.47	4.65	مساعد مدير مدرسة	
0.42	4.52	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	التقويم
0.46	4.42	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	
0.45	4.57	رئيس قسم	
0.47	4.55	مشرف تربوي	
0.52	4.68	مدير مدرسة	

	مساعد مدير مدرسة	4.59	0.54
الاتصال والتواصل	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.44	0.44
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.65	0.43
	رئيس قسم	4.57	0.45
	مشرف تربوي	4.74	0.34
	مدير مدرسة	4.57	0.50
	مساعد مدير مدرسة	4.62	0.46
الأداة ككل	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.56	0.27
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	4.57	0.27
	رئيس قسم	4.48	0.32
	مشرف تربوي	4.62	0.21
	مدير مدرسة	4.58	0.34
	مساعد مدير مدرسة	4.59	0.30

يظهر من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، السمات الشخصية، التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) تبعاً لمتغير (المركز القيادي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين ، والأداة ككل والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المركز القيادي)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	0.698	5	0.140	0.973	0.43
	خلال المجموعات	20.808	379	0.14		
	الكلي	21.505	384			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	0.328	5	0.066	0.470	0.79
	خلال المجموعات	20.218	379	0.13		
	الكلي	20.546	384			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	0.806	5	0.161	0.768	0.57
	خلال المجموعات	30.424	379	0.21		
	الكلي	31.230	384			
السمات الشخصية	بين المجموعات	0.639	5	0.128	0.909	0.47
	خلال المجموعات	20.401	379	0.14		
	الكلي	21.041	384			
التوجيه والقيادة	بين المجموعات	1.161	5	0.232	1.750	0.12

(فلسفة تعليم الموهوبين)	خلال المجموعات	19.228	379	0.13		
	الكلي	20.389	384			
التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	1.147	5	0.235	0.976	0.43
	خلال المجموعات	34.881	379	0.24		
	الكلي	36.055	384			
التقويم	بين المجموعات	0.901	5	0.180	0.716	0.16
	خلال المجموعات	36.499	379	0.25		
	الكلي	37.400	384			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	0.778	5	0.156	0.749	0.58
	خلال المجموعات	30.111	379	0.20		
	الكلي	30.888	384			
المجموع	**بين المجموعات**	**0.145**	**5**	**0.029**	**0.322**	**0.89**
	خلال المجموعات	**13.037**	**379**	**0.09**		
	الكلي	**13.182**	**384**			

يظهر من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة وللدراسة ككل تبعا لمتغير المركز القيادي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05= α) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى الجنس"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار (Independent Sampel T Test) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجالات الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	الدلالة الاحصائية
العوامل التأهيلية	ذكر	4.42	0.38	0.20	0.83
	أنثى	4.39	0.23		
المهارات ومتطلبات الوظيفة	ذكر	4.62	0.37	0.69	0.48
	أنثى	4.52	0.34		
الميول والاتجاهات	ذكر	4.66	0.45	0.33	0.73
	أنثى	4.60	0.55		
السمات الشخصية	ذكر	4.56	0.37	-1.48	0.14

	أنثى	4.78	0.37		
التوجيه والقيادة	ذكر	4.57	0.37	0.12	0.90
	أنثى	4.56	0.42		
التنظيم ووضع البرامج	ذكر	4.61	0.49	0.58	0.56
	أنثى	4.50	0.43		
التقويم	ذكر	4.60	0.49	1.64	0.10
	أنثى	4.29	0.57		
الاتصال والتواصل	ذكر	4.60	0.45	-0.33	0.73
	أنثى	4.66	0.47		
الأداة ككل	**ذكر**	**4.58**	**0.30**	**0.39**	**0.69**
	أنثى	**4.54**	**0.27**		

يظهر من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعا لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المؤهل العلمي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (15) يوضح ذلك، كما تم اجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل التأهيلية	دبلوم متوسط	4.51	0.16
	بكالوريوس	4.42	0.43
	ماجستير	4.35	0.33
	دكتوراه	4.55	0.36
المهارات ومتطلبات الوظيفة	دبلوم متوسط	4.53	0.44
	بكالوريوس	4.56	0.42
	ماجستير	4.69	0.29
	دكتوراه	4.60	0.32
الميول والاتجاهات	دبلوم متوسط	4.76	0.34
	بكالوريوس	4.61	0.50
	ماجستير	4.72	0.39
	دكتوراه	4.58	0.51
السمات الشخصية	دبلوم متوسط	4.60	0.15
	بكالوريوس	4.49	0.40
	ماجستير	4.63	0.36

0.36	4.69	دكتوراه	
0.43	4.56	دبلوم متوسط	التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)
0.42	4.55	بكالوريوس	
0.30	4.54	ماجستير	
0.30	4.72	دكتوراه	
0.45	4.69	دبلوم متوسط	التنظيم ووضع البرامج
0.56	4.50	بكالوريوس	
0.39	4.69	ماجستير	
0.46	4.71	دكتوراه	
0.33	4.83	دبلوم متوسط	التقويم
0.56	4.56	بكالوريوس	
0.46	4.56	ماجستير	
0.45	4.63	دكتوراه	
0.19	4.86	دبلوم متوسط	الاتصال والتواصل
0.52	4.56	بكالوريوس	
0.41	4.60	ماجستير	
0.38	4.64	دكتوراه	
0.21	**4.67**	دبلوم متوسط	الأداة ككل
0.37	**4.53**	بكالوريوس	
0.19	**4.60**	ماجستير	
0.25	**4.64**	دكتوراه	

يظهر من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين ، والأداة ككل والجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	0.618	3	0.206	1.450	0.23
	خلال المجموعات	20.897	381	0.14		
	الكلي	21.505	384			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	0.553	3	0.184	1.356	0.25
	خلال المجموعات	19.993	381	0.13		
	الكلي	20.546	384			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	0.557	3	0.186	0.890	0.44
	خلال المجموعات	30.673	381	0.20		
	الكلي	31.230	384			
السمات الشخصية	بين المجموعات	0.931	3	0.310	2.269	0.08
	خلال المجموعات	20.110	381	0.13		

	الكلي	20.041	384			
التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	بين المجموعات	0.521	3	0.174	1.284	0.28
	خلال المجموعات	19.868	381	0.13		
	الكلي	20.389	384			
التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	1.459	3	0.498	2.119	0.10
	خلال المجموعات	35.560	381	0.23		
	الكلي	36.055	384			
التقويم	بين المجموعات	0.642	3	0.214	0.856	0.46
	خلال المجموعات	36.758	381	0.25		
	الكلي	37.400	384			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	0.735	3	0.245	1.194	0.31
	خلال المجموعات	30.154	381	0.205		
	الكلي	30.888	384			
الأداة ككل	**بين المجموعات**	**0.308**	**3**	**0.103**	**1.174**	**0.322**
	خلال المجموعات	**12.874**	**381**	**0.088**		
	الكلي	**13.182**	**384**			

يظهر من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين تعزى إلى سنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (17) يوضح ذلك، كما تم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العوامل التأهيلية	أقل من 10 سنوات	4.22	0.48
	من (10−15 سنة)	4.54	0.28
	أكثر من (15) سنة	4.33	0.41
المهارات ومتطلبات الوظيفة	أقل من 10 سنوات	4.56	0.34
	من (10−15 سنة)	4.70	0.24
	أكثر من (15) سنة	4.54	0.45
الميول والاتجاهات	أقل من 10 سنوات	4.65	0.51
	من (10−15 سنة)	4.76	0.39

	أكثر من (15) سنة	4.57	0.49
السمات الشخصية	أقل من 10 سنوات	4.54	0.47
	من (10–15 سنة)	4.61	0.28
	أكثر من (15) سنة	4.55	0.43
التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	أقل من 10 سنوات	4.47	0.45
	من (10–15 سنة)	4.67	0.31
	أكثر من (15) سنة	4.50	0.39
التنظيم ووضع البرامج	أقل من 10 سنوات	4.63	0.38
	من (10–15 سنة)	4.72	0.40
	أكثر من (15) سنة	4.50	0.55
التقويم	أقل من 10 سنوات	4.38	0.52
	من (10–15 سنة)	4.74	0.43
	أكثر من (15) سنة	4.48	0.52
الاتصال والتواصل	أقل من 10 سنوات	4.55	0.45
	من (10–15 سنة)	4.76	0.29
	أكثر من (15) سنة	4.47	0.52
الأداة ككل	أقل من 10 سنوات	**4.50**	**0.28**
	من (10–15 سنة)	**4.69**	**0.17**
	أكثر من (15) سنة	**4.49**	**0.35**

يظهر من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك

الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) على جميع المجالات والأداة ككل والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	1.872	2	0.936	4.057	0.001*
	خلال المجموعات	19.633	382	0.133		
	الكلي	21.505	384			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	0.929	2	0.465	3.505	0.033*
	خلال المجموعات	19.617	382	0.133		
	الكلي	20.546	384			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	1.385	2	0.693	3.435	0.035*
	خلال المجموعات	29.845	382	0.202		
	الكلي	31.230	384			
السمات الشخصية	بين المجموعات	0.141	2	0.071	0.500	0.607
	خلال المجموعات	20.900	382	0.141		
	الكلي	20.041	384			
التوجيه	بين المجموعات	1.084	2	0.542	4.153	0.018*

والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	خلال المجموعات	19.305	382	0.13		
	الكلي	20.389	384			
التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	1.727	2	0.863	3.723	0.026*
	خلال المجموعات	34.328	382	0.232		
	الكلي	36.055	384			
التقويم	بين المجموعات	2.881	2	1.440	6.176	0.003*
	خلال المجموعات	34.519	382	0.233		
	الكلي	37.400	384			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	3.001	2	1.500	7.963	0.001*
	خلال المجموعات	27.888	382	0.188		
	الكلي	30.888	384			
الأداة ككل	**بين المجموعات**	**1.419**	**2**	**0.710**	**8.928**	**0.000***
	خلال المجموعات	**11.763**	**382**	**0.079**		
	الكلي	**13.182**	**384**			

* دالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يظهر من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في المجالات (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، التوجيه والقيادة، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) والأداة ككل تبعاً لمتغير

سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال السمات الشخصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تصل قيم (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال العوامل التأهيلية، تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (19).

جدول (19)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال العوامل التأهيلية

العوامل التأهيلية	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.22	-	0.06	0.36*
من (10–15 سنة)	4.54	-	-	0.28*
أكثر من (15) سنة	4.33	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (19) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال العوامل التأهيلية تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال العوامل التأهيلية، بدرجة أعلى من

زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10– 15 سنة).

وللكشف أيضا عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة، تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة

المهارات ومتطلبات الوظيفة	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.56	–	0.08	0.31*
من (10–15 سنة)	4.70	–	–	0.26*
أكثر من (15) سنة	4.54	–	–	–

* دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.05)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (20) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10– 15 سنة).

وللكشف أيضا عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الميول والاتجاهات، تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال الميول والاتجاهات

الميول والاتجاهات	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.65	–	0.07	0.29*
من (10–15 سنة)	4.76	–	–	0.22*
أكثر من (15) سنة	4.57	–	–	–

* دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.05)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (21) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الميول والاتجاهات تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الميول والاتجاهات، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10- 15 سنة).

وكذلك تم الكشف أيضا عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)، حيث تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (22).

جدول (22)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)

التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10-15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.47	-	0.06	0.24*
من (10-15 سنة)	4.67	-	-	0.20*
أكثر من (15) سنة	4.50	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (22) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين) تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10− 15 سنة).

وكذلك تم الكشف أيضا عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التنظيم ووضع البرامج، حيث تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (23).

جدول (23)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال التنظيم ووضع البرامج

التنظيم ووضع البرامج	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.63	-	0.07	0.31*
من (10–15 سنة)	4.72	-	-	0.29*
أكثر من (15) سنة	4.50	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (23) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التنظيم ووضع البرامج تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التنظيم ووضع البرامج، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10– 15 سنة).

وتم الكشف أيضا عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التقويم، حيث تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال التقويم

التقويم	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10-15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.38	-	0.03	0.22*
من (10-15 سنة)	4.74	-	-	0.21*
أكثر من (15) سنة	4.48	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (24) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التقويم تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال التقويم، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10- 15 سنة).

وتم أيضا الكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الاتصال والتواصل، حيث تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (25).

جدول (25)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال الاتصال والتواصل

الاتصال والتواصل	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.55	-	0.05	0.32*
من (10–15 سنة)	4.76	-	-	0.27*
أكثر من (15) سنة	4.47	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.05)

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (25) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الاتصال والتواصل تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في مجال الاتصال والتواصل، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10– 15 سنة).

وأخيرا تم الكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات القيادات التربوية لمعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في الاداة ككل، حيث تم استخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (26).

جدول (26)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات القيادات الادارية ، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال الاداة الكلية

الاداة الكلية	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من (10–15 سنة)	أكثر من (15) سنة
أقل من 10 سنوات	4.50	-	0.04	0.29*
من (10–15 سنة)	4.69	-	-	0.25*
أكثر من (15) سنة	4.49	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) في الجدول (26) للمقارنات البعدية في تقديرات القيادات التربوية في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في الاداة ككل تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة الأكثر من (15) سنة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن القيادات التربوية من ذوي سنوات الخبرة أكثر من (15) سنة قيّموا معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في الاداة الكلية، بدرجة أعلى من زملائهم من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وذوي سنوات الخبرة ما بين (10– 15 سنة).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت التعرف إلى معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية، وتفسير هذه النتائج بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات، وقد تم استعراض مناقشة النتائج مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة مرتفعة والتي تراوحت ما بين (4.42–4.66) جدول (3)، حيث كان أعلاه لمجال "الميول والاتجاهات" وبدرجة مرتفعة حيث بلغت (4.66)، يليه في المرتبة الثانية المجالين "المهارات ومتطلبات الوظيفة" ، و"مجال التنظيم ووضع البرامج"، وبدرجة مرتفعه ايضاً بلغت (4.61)، وجاء المجال "الاتصال والتواصل" في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة بلغت (4.60)، تلاه المجال "التقويم" وبدرجة بلغت (4.59)، وثم المجالين " السمات الشخصية"، و"التوجيه والقيادة" وبدرجة بلغت (4.59)، بينما جاء المجال "العوامل التأهيلية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة (4.42). ويعزى ذلك إلى أن هناك رغبة في العمل مع الموهوبين من أجل السعي إلى النمو المهني، إضافة إلى أن هناك اهتمامات فكرية وثقافية نحو الموهوبين، ويعزى السبب أيضاً إلى أنه عند اختيار معلمي الطلبة الموهوبين يراعى خصائص الموهوبين والفروق الفردية بين الطلبة، بالإضافة إلى أن هناك قدرة للمعلمين في

إكساب الطلبة مهارات متعددة مثل مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، و إتقان المعلمين لأساليب التعامل مع مشكلات الموهوبين. ولابد من الإشارة إلى استخدام برامج تعليم التفكير والإفادة من نظريات التعلم الحديثة، ويُعزى السبب أيضاً إلى اختيار استراتيجيات التقويم وفقاً لأهداف العملية التعليمية ووفق الموقف التعليمي بالإضافة إلى حث المعلمين على تعليم الطلبة التقييم الذاتي، بينما تعزى نتيجة المجال " العوامل التأهيلية" في المرتبة الأخيرة إلى أن وجود برامج تدريبية لمعملي طلبة الموهوبين ولكن هناك ضعف في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية للمهارات التي يحتاجها معلم الموهوب أثناء التدريس، بالإضافة إلى أن المعلمين يجب أن يكونوا على مقدرة لتفهم احتياجات الموهوبين وتوجيه طاقاتهم لتحقيق الإنجازات وتعزيز الشخصية القيادية لدى الطلبة الموهوبين.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العطوي (2011) التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مشرفيهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج خضر (2002) حيث أظهرت النتائج ضرورة إعداد المعلمين القادرين على التعامل مع هذه الخصائص عن طريق إلحاقهم بمؤسسات تربوية متخصصة تقوم على إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة و في أثنائها.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة مرار (1995) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الكفايات الأساسية المتضمنة في القائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحلة الثانوية في الأردن.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المركز القيادي؟

أظهرت نتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المركز الوظيفي جدول رقم (13)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المركز الوظيفي (القيادي) سواء كان مدير أو مساعد مدير أو رئيس قسم أو مشرف وغيرها من المراكز لا يؤثر على اختيار معلمي الموهوبين في حال توافرت الشروط والمهارات اللازمة في المعلم، حيث أن الأساس في الاختيار يتحدد بمعايير تتماشى مع قدرات معلمي الطلبة الموهوبين المطلوبة، وذلك كون معلمي الموهوبين يحتاجون إلى صفات وسمات خاصة يجب توفرها في امكانياتهم وقدراتهم التعليمية والشخصية من أجل القيام بالدور المنوط بهم مثل: النضج، والصبر، والتمتع بالحيوية، والاتزان الانفعالي، والقدرة على تحمل الضغوط، والحماس، وهذا لا يتعارض مع وجهات نظر القيادات التربوية بغض النظر عن مراكزهم الوظيفية.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو عواد (2008) التي هدفت إلى بيان استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهه نظر المعلمين والمديرين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لدى معلمي الموهوبين في التعامل مع المتفوقين تعزى لمتغيرات المركز الوظيفي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصوص (2010) إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لدى معلمي الموهوبين في التعامل مع المتفوقين تعزى لمتغيرات المركز الوظيفي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى الجنس؟

أظهرت نتائج السؤال الثالث: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس وفقاً لجدول (14) وربما يعود السبب في ذلك إلى أن اختيار معلمي الموهوبين يعزى إلى سماتهم الشخصية و مهاراتهم ومتطلبات الوظيفة، وبالتالي لم يكن هناك أثر للجنس في اختيار معلمي الموهوبين وذلك لأن عملية وضع معايير لاختيار المعلمين تعتبر عملية مهمة لتحديد ما يملكون من المعرفة والخبرات والقدرات لتأدية مهام العمل. لذلك كانت وجهات نظر القيادات التربوية واحدة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً بالنسبة لاختيار معلمي الموهوبين.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **جونستون (Johnston, 2007)** والتي هدفت تعَرُّف الاحتياجات التدريبية الّلازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو عواد (2008) التي هدفت إلى الكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **فيديرقور وإيلام (Vidergor & Eilam, 2011)** والتي هدفت تعَرُّف المعايير الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلاب العرب واليهود في إسرائيل إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تحديد الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، من وجهة نظر الطلاب تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المؤهل العلمي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وفق جدول (16)، وربما يعود السبب في ذلك إلى إتفاق القيادات التربوية أن دور معلمي الموهوبين يتضح في رعاية الموهوبين والاهتمام بهم من خلال تفهم معلمي الموهوبين لقدرات ومهارات الطلاب الموهوبين حتى يكون المعلم قادر على صياغة خبرات تعليمية نابعة من احتياجاتهم، وأن يكون قادر على استثارتهم، ولابد من أن يكون للمعلم القدرة على عرض مناهجه بتفرغ مستمر ومرونة دائمة طبقاً للظروف والحاجة، ليتماشى ذلك مع القدرة على الابتكار والأصالة عند الموهوبين وأن يعمل المعلم على تحليل المشكلات التي تمنع الطالب الموهوب من إشباع حاجاته أو تثير في داخله مشكلات معينة، وأن يفسح معلمي الموهوبين للطلاب مجالات التنفيس عن هذه المشكلات التي يعانون منها، لذلك نجد أن وجهات نظر القيادات التربوية ركزت على هذه النواحي بغض النظر عن المؤهل العلمي للقيادات التربوية سواء دبلوم أو بكالوريوس أو ماجستير أو دكتوراه.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو عواد (2008) التي هدفت إلى الكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهذذذة نظر المعلمين، إذ أظهرت

نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى إلى المؤهل العلمي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **جنستون (Johnston, 2007)** والتي هدفت تعَرُّف الاحتياجات التدريبية الّلازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصوص (2010): التي هدفت إلى بيان استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهه نظر المعلمين و المديرين، إذ توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى معلمي الموهوبين في التعامل مع المتفوقين تعزى إلى المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، التوجيه والقيادة، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) والأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وفق جدول (18) كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال السمات الشخصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتعزي الباحثة سبب وجود فروق تعزى لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين يجب أن يمتلكوا صفات التفوق

والذكاء، وسعة الاطلاع والخبرة والتدريب، والانفتاح، والمرونة وأن يتمتع معلمي الموهوبين بخصائص منها: (أن يكون لديه قدرة مناسبة من النضج الانفعالي، وأن يتفهم الحاجات الخاصة للطالب الموهوب، وأن يلبي حاجات الطالب الموهوب، وأن يتدرب على أساليب الكشف عن الموهوبين في الصف، وأن يجعل مناخ التعلم إبتكارياً ومرناً ومتسامحاً ليتفهم مواطن القوة والضعف لتربية الموهوبين، لذلك نجد أن وجهات نظر القيادات التربوية إختلفت في تركيزها على هذه المزايا وفقاً لخبراتها، بينما يُعزى سبب عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال السمات الشخصية إلى أن السمات الشخصية لمعلمي الموهوبين تعد من المعايير الأساسية التي تراعى عند اختيار المعلم ويتحتم على معلمي الموهوبين إمتلاك هذه السمات مثل (احترام الطالب الموهوب، والتسامح والذكاء المرتفع، والحكمة والثقة بالنفس، وغيرها) وهذا يعني أنه قادر على تدريس الطلبة الموهوبين والتعامل، ولأهمية هذه المعايير أجمعت القيادات التربوية باختلاف خبراتها على هذه المعايير لذا لم يظهر تأثير لمتغير سنوات الخبرة للقيادات التربوية في مجال السمات الشخصية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العطوي (2011): التي هدفت تعرف مدى امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مشرفيهم، إذ توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي الموهوبين للكفايات التعليمية في مدارس منطقة تبوك كانت مرتفعة سواء من وجهة نظر المعلمين أو من وجهه نظر مشرفيهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة فيلبسون وشينق (Phillipson & Cheung, 2008): التي هدفت إلى التعرف على الخصائص والكفاءات المَرغُوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في "هونكونغ" من وجهة نظر المعلمين، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن

أكثر كفاءة مرغوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي: الخبرة في العمل مع الطلبة الموهوبين، يليها القدرات التعليمية، ثم تقديم المشورة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة **جونستون (Johnston, 2007)** والتي هدفت تعَرُّف الاحتياجات التدريبية الّلازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات ومنها:

1. اعتماد الميول والاتجاهات كأحد المعايير التي يتم من خلالها اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

2. اعتماد قائمة المعايير الموجودة في أداة الدراسة في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين.

3. ضرورة إشراك مديري المدارس والقيادات التربوية في عملية اختيار معلمي و معلمات الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

4. إجراء المزيد من الدراسات لتَعَرُّف معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين أنفسهم وغيرهم من الفئات.

المراجع العربية:

أبو سماحة، كمال ومحفوظ، نبيل، والفرج، وجيه. (1992). **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**، عمان: دار الفرقان.

أبو عواد، فريال محمد (2008). " **خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية**، التربية العملية: رؤى مستقبلية، الجزء الأول، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، إدارة الموهوبين. (2013). **ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته.** الرياض: وزارة التربية والتعليم.

الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات (2005). **دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات.** مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

الأسمري، ريم. (2012). **معايير الجودة الشاملة لاعتماد برامج إعداد معلمي الموهوبين للمرحلة الابتدائية ومدى تحققها في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

البخيت، صلاح والحسن، زينب. (2011). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي الطلبة الموهوبين في السودان. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية** 1 **(3)** 193–168.

التويجري، محمد عبد المحسن ومنصور، عبد المجيد سيد (2000). **الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي** ، الرياض: مكتبة العبيكان.

جبر، أحمد وحمزة، حجازي. (1994). **سيكولوجية الموهوب وتربيته.** نابلس: مطبعة الروضة الحديثة.

الجديبي، رأفت محمد. (2003). **منهج التربية الإسلامية في رعاية الموهوبين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جروان، عبد الرحمن فتحي. (2012). **الموهبة والتفوق والإبداع**، الطبعة الثالثة دار الفكر: عمان، الأردن.

جروان، عبد الرحمن فتحي. (2013). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، الطبعة الرابعة، دار الفكر: عمان، الأردن.

جروان، عبد الرحمن فتحي.(2008). **الموهبة والتفوق والإبداع.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبد الله. (2012). الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الاثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود** 4 (8)، 73-82.

الجغيمان، عبد الله وأبو ناصر، فتحي. (2012). واقع السياسات التربوية، المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** 3(**8**)، 228-276.

حسن، عبد المنعم. (2001). مشروع تقييم المعلم في ضوء معايير عالمية. جامعة الإدارة العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية (18)** 1،265-212.

حمدان، محمد زياد (1997). **التربية العملية الميدانية ومفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية.** دار التربية الحديثة.

الخالدي، عادي كريم. (2002). **تقويم برامج مراكز الموهوبين من وجهة نظر المشرفين و المعلمين والمتعاونين والمختصين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خضر، فخري (2002). **الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، **جامعة عمان العربية** .

دهش، علي (2004). **رعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول.** ورقة عمل مقدمة للقاء العلمي الأول لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبة الرياض في السعودية.

الزبون، منذر. (2012). **سمات الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمين الطلبة الموهوبين في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

زحلوق، مها. (2001). **التربية الخاصة للمتفوقين.** سوريا، جامعة دمشق

الزعبي، سهيل وعبد الرحمن، مجدولين. (2011). فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران/السعودية. **المجلة العربية لتطوير التفوق (2)**، 152-135.

سعادة، جودت. (2010). **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين.** عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

السعود، راتب. (2007). **الإشراف التربوي:** مفهومة ونظرياته وأساليبه. عمان، مركز طارق للخدمات الجامعية.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). **أطفال عند القمة:** الموهبة ، التفوق العقلي، الإبداع، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشمراني، ناصر. (2011). مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى. **مجلة التربية العلمية**، 4 (**18**)، 87-99.

الشهري، سالم سعيد سالم (1999). ورقة عمل بعنوان "**معلم الموهوبين كماله وأساليبه**"، المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، 29 محرم- 2صفر المواقف 15-7-مايو (1999)، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

صالح، ماهر . (2006) . **مهارات الموهوبون**، وسائل تنمية قدراتهم الإبداعية. عمان: دار أسامة للنشر.

الصوص، فاطمة. (2010). **استراتيجيات في التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

طعيمة، رشدي (2006). **المعلم كفاياته إعداده وتدريبه.** ط2، القاهرة: دار الفكر.

عبد السميع، مصطفى وطواله، سمير. (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**. عمان: دار الفكر.

عبد الغفار، أحلام رجب، (2003). **الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً**. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

العزة، سعيد حسني. (2002). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: الدار العلمية الدولية.

العطوي، فهد. (2011). **كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالجنس والخبرة والتخصص** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

العميان، محمود. (2010). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العنزي، صالح هادي. (1994). **واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الفرهود، صالح. (2006). **اتجاهات المعلمين نحو رعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة عرعر**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

القريطي، عبد المطلب. (2005). **الموهوبون والمتفوقون وخصائصهم اكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة : دار الفكر العربي.

القضاة، محمد والسليم، بشار. (2008). معايير اختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر القادة والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية الأردن. **مجلة بحوث التربية النوعية 2 (13)، 149-157.**

المحارمة، لينا. (2009). **تقييم برامج مدارس الملك عبد الله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتقيم الموهوبين** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

مرار، بريجيت (1995). **الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في عينة أردنية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرشود، جمال. (2003). **تطوير معايير تربوية مقترحة لاختيار معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر مديريهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

مركز التدريب التربوي بإدارة التعلم (2003). **الدليل الإشرافي لمشرف التدريب في المدرسة مفهومه، مبرراته، كفاياته، مهامه.** محافظة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

المساد، محمود. (2001). **تجديدات في الإشراف التربوي.** عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن.

المصيري، أميرة. (2007). **درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة للاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

معاجيني، أسامة حسن. (1998) **الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين. المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 49(**1**)204–219.

المليحي، رفعت محمد. (2006) .**أساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين كأحد مداخل بناء الإنسان العربي.** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي جامعة عين شمس .

نشوان، جميل ويعقوب، حسن (2000). **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**. غزة: دارة المنارة.

المراجع الأجنبية:

Chan, D. (2001). **Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Teacher Perspective**. Academic Search Complete, 4(23), 197.

Chan, D. (2011). **Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Student Perspective. Routledge**, Taylor & France Group. Roeper Institute ISSN: 0278-3193.fwqe.

Cheung, H. (2011). **Competencies and Characteristics for Teaching Gifted Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers.** The Hong Kong Institute of Education, Tai Po, Hong Kong SAR.

Council for exceptional children (CEC). (2008). Available at Council for exceptional children, Retrieved May, 2014, from: http://www.cec.sped.org.

Ehrlich, V. Z. (1982). **Gifted children : a guide for parents and teachers**, Englewood cliffs : prentice hall.

Haskvitz, Alan (2007) **Top 11 traits of a good teacher**, Retrieved April, 17, 2013, from: ttp://www.reacheverychild.com/feature/traits.html

Johnston,s .(2007). **The Training Needs of Teachers and School Psychologist** .ERIC,GHN CG53769

Kalbasi, A. (2012). **A Survey of Iranian Middle School Teachers' Desire for Staff Development with a Focus on Competencies to Teach Gifted Students. Journal of Studies in Education**, ISSN 2162-6952, 4(2)88-98.

Karnes, F. A., &Whorton, J. E. (1991). **Teacher Certification in Gifted Education : past, present, and future, gifted child quarterly,** 35 (3), 148-150.

Kay (2003). Partiriciam, **What Competencies should be included in CPBTE**. Retrieved June, 2013, from http:// www.reacheverychild.com/feature/traits.html

Khatena, J. (1982). **Educational psychology of the gifted**. New York : john wiley& sons.

Lynch, S.(1996).**Comparison of Academic Outcomes Among Groups of Female Elementary Education and Special Education Mangers Proudest-** dissertation abstract. Florida University. Pp91.

Maker,C.J (1982), **Curriculum Development for the Gifted Rockville**, MD: Aspen Systems Corporation.

Mills, C. (2003). **Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. Gifted Child Quarterly**, Fall 2003 47: 272-281.

NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards. (2010). available at http://www.nagc.org/ProgrammingStandards.

Newman, J., Gregg, M., &Dantzeler, J. (2009)**. Aquality Component of the University of Alabama's Gifted Education Preserves Training Programmer**, Summer entichment workshop (SEW), roeper review, 31 (1), 170-180**.**

New National Standards for Teachers of Gifted and Talented Students. (2008). available at: gct.sagepub.com.

Phillipson, S. & Cheung, H. (2008). **Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics**. **The Asia-Pacific Education Researcher** \1.1 (2008). 143-156.

Renzulli, J. (1981). **Identifying Key Features in Programs for the Gifted. Exceptional Children**, **Meddle School Journal** 35,217-221

Renzulli, S. (2001). Academies of inquiry and talent development. **Meddle School Journal,** 32**(2).**

Rice, J. K. (2003). **Teacher Quality**: Understanding the effectiveness of teacher attributes.Washington, D.C: Economic Policy Institute.

Roberts, T.Grady&Dyre, James E, (2007) **Characteristics of Effective Agriculture Teachers**, Retrieved April, 17, 2014 from: http:// www. Pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/vol1. 45/ 45-40-082.pdf.

Stephen, H. J. (1991). **Integrated relations in successful class room** , London : popianInc Publishing.

Silverman, l. (2004). **How are Gifted Teachers Different from Other Teachers?.** The Institute for the Study of Advanced Development: 1452 Marion Street _ Denver, CO 80218 _ (303) 837-8378.

Tischler, K. & Vialle, w. (2009). **Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers**. University of Wollongong: Faculty of Social Sciences.

The National Association for Gifted and Talented Education, NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education. (2006). Retrieved June, 21, 2013, from (http://www.nagc.org).

Vidergor, H. & Eilam, b. (2011). **Gifted Israeli Students' Perceptions of Teachers'Desired Characteristics**: A Case of Cultural Orientation. Routledge, Taylor & France Group. Roeper Institute, DOI: 10.1080/02783193.2011.554156.

Vidergor, H. & Eilam, b. (2012). **Israeli Teachers' Perceptions of Gifted Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. Routledge**, Taylor & France Group. Roeper Institute, ISSN: 0278-3193.

الملحق رقم (1)

المخاطبات الرسمية

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٣٤٤٠٥٤٥٤٤٢
التاريخ: ١٧/١٢/١٤٣٤هـ
المرفقات: ....

تسهيل مهمة باحث

الاسم		بطاقة السجل المدني	
موضي بنت محمد عبدالله العتيبي		١٠٦٩٩٧١٤٥٣	
العام الدراسي	الدرجة العلمية	الكلية	الجامعة
١٤٣٥/١٤٣٤ هـ	ماجستير	كلية الاميرة عالية	البلقاء
عنوان الدراسة: معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية.			
عينة الدراسة : مدير/ة إدارة ،مدير/ة قسم، مدير/ة مدرسة.			

المكرم مدير/ة إدارة الموهوبين وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد:

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ، وحيث تقدم إلينا الباحث (الموضحة بياناتها أعلاه) بطلب إجراء دراستها، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمتها .

مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

شاكرين لكم وتقبلوا تحياتي..

مساعد مدير إدارة التخطيط والتطوير

سعود بن راشد ال عبداللطيف

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)
إدارة الموهوبين
رقم قيد الوارد : ١٠٢٦٤
التاريخ : ١٨/١٢/١٤٣٤هـ
المشفوعات : استبانة

الملحق رقم (2)

الاستبانة بصورتها الاولية

استبانة تحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور الفاضل المحترم

تحية طيبة وبعد، أتشرف بان أضع بين يديكم استبانة بعنوان: " معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية ".

ونظراً لموقعكم العلمي وإسهاماتكم في مجالات البحث العلمي وما عرف عنكم من حسن التعامل، أعرض لكم هذه الاستبانة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع، آملاً من حضرتكم تحكيمها وإبداء رأيكم حول وضوح الفقرات ومدى أهميتها وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه وعلاقة كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه وإبداء ما ترونه مناسبا علماً أن الباحثة ارتكزت في اختيار فقرات الاستبانة على الدراسات السابقة وعلى المعايير العالمية لاختيار معلمي الطلبة الموهوبين(NAGC, NBPTS & CEC).

- البيانات الشخصية:

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المؤهل العلمي: ☐ **دبلوم متوسط** ☐ **بكالوريوس**

☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه**

المركز القيادي: ☐ **مديرفي التربية والتعليم** ☐ **مساعد مدير في التربية والتعليم**

☐ **رئيس قسم** ☐ **مشرف تربوي**

☐ **مدير مدرسة** ☐ **مساعد مدير مدرسة**

عدد سنوات الخبرة ☐ **من (1 – 5 سنوات)** ☐ **من (6- 10 سنوات)**

☐ **من (11 – 15 سنة)** ☐ **أكثر من (15) سنوات.**

الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	غير ملائمة	تحتاج تعديل
المجال الأول- العوامل المؤسسية:				
1	القدرة على إجراء بحوث إجرائية.			
2	الخبرة في مجال التعليم.			
3	المستوى التحصيلي في الثانوية العامة.			
4	التقدير في المؤهل العلمي.			
5	الحصول على شهادة دراسات عليا.			
6	الحصول على مؤهل تربوي مختص بالموهوبين.			
7	تقرير المشرف التربوي.			
8	تقرير مدير المدرسة.			
9	امتحان تنافسي ومقابلة شخصية.			
10	دورات في مجال قيادة الحاسوب.			
11	دورات في مجال الموهوبين.			
12	الإلمام بقوانين وأنظمة رعاية الموهوبين.			
المجال الثاني- المهارات ومتطلبات الوظيفة:				
13	القدرة على زيادة الإنتاجية والإبداعية.			
14	رؤية الأشياء من منظور الطلبة.			
15	مراعاة الفروق الفردية.			
16	إستخدام أساليب التعلم المستمر.			
17	إيجاد بيئة تعليمية أمنة ودافئة وديمقراطية.			
18	تسهيل التعلم.			
19	تعليم الطلاب التعلم الذاتي.			

الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	غير ملائمة	تحتاج تعديل
20	تعليم مهارات التفكير العليا.			
21	تطوير المفاهيم الذاتية للطلبة.			
22	الكشف عن الموهوبين.			
23	القدرة على نقل المعرفة المتقدمة			
24	القدرة على عمل خطط سنوية تترجم الأهداف العامة والخاصة.			
25	إمتلاك مهارات الابتكار والتجريب.			
26	إمتلاك مهارات التنظيم، وان يكون منهجي.			
27	يمتلك مهارات العليم الفردي والجماعي			
28	القدرة على فهم التنوع الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للطلاب.			
29	البراعة في استخدام مهارات التفكير الناقد.			
30	امتلاك مهارات حل المشكلات.			
31	إمتلاك مهارات التدريس الجماعي.			
32	القدرة الذاتية لتطوير/ اختيار أساليب للتعامل مع الموهوبين.			
33	القدرة لتدريس مهارات التفكير العليا والمتضمنة حل المشكلات والإبداع.			
34	امتلاك مهارات استخدام الوسائل التكنولوجية.			
35	إمتلاك مهارات إدارة الوقت والحوار.			
المجال الثالث- الميول والاتجاهات:				
36	التفضيل للعمل مع الموهوبين ودعم برامجهم.			
37	التحمس لكشف المواهب.			

الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	غير ملائمة	تحتاج تعديل
38	الطموح لتحقيق التميز والإبداع.			
39	الشعور بالحاجة لتطوير مفاهيم علم النفس.			
40	السعى إلى التقدم المهني.			
41	وجود اهتمامات فكرية وثقافية.			
42	الميول للتواصل الاجتماعي (عائلات الطلبة، والزملاء).			
43	الرغبة باستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم.			
المجال الرابع- العوامل الإنسانية:				
44	السيطرة على الحياة الشخصية.			
45	المعرفة بطبيعة واحتياجات الطلبة الموهوبين.			
46	إرشاد وتوجيه سلوك الموهوبين.			
47	احترام شخصية الطالب.			
48	التسامح.			
49	الاتزان الانفعالي.			
50	العدل.			
51	التواضع.			
52	احترام آراء الآخرين.			
53	خلق بيئات تعلم تعزز النواحي الوجدانية			
المجال الخامس- العوامل الشخصية:				
54	الصحة البدنية.			
55	الثقة بالنفس.			
56	سعة الخيال، والمرونة، والانفتاح على التغيير.			

الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	غير ملائمة	تحتاج تعديل
57	سعة المعرفة.			
58	الاهتمامات ثقافية وفكرية.			
59	الذكاء.			
60	النزاهة الشخصية.			
61	الحكمة في المواقف الحرجة			
62	الشعور بالانتماء لتعليم الموهوبين			
المجال السادس: القيادة والسياسة				
63	الفهم العميق لتاريخ تعليم الموهوبين.			
64	فهم المعايير القانونية والأخلاقية لتعليم الموهوبين.			
65	معرفة القضايا الحديثة الطارئة في تعليم الموهوبين.			
66	القدرة على مساعدة الآخرين في تفهم احتياجات الموهوبين.			
67	القدرة على تعزيز الشخصية القيادية لدى الطلبة القدرة على خلق فرص التعلم التي تعزز الوعي الذاتي لدى الطلاب.			
68	خلق بيئة تعلم تعزز الاستقلالية.			
69	تقبل تحمل المسؤولية.			
70	يستطيع توجيه تعليم وتعلم الطلبة.			
71	القدرة على قيادة الطلاب لتحقيق الانجازات.			
72	القدرة على توجيه الطاقات والكفاءات.			
73المجال السابع: التنظيم ووضع البرامج				
74	خلق بيئة عمل ايجابية ومثمرة.			
الرقم	**العبارة**	**درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي**		

الرقم	العبارة	الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	غير ملائمة	تحتاج تعديل
75	تطبيق نظريات التعلم .			
76	استخدام نماذج التعلم..			
77	استخدام تقنيات التعليم.			
78	توسيع قاعدة الطلاب مهنياً.			
79	يركز على الطريقة بقدر ما يركز على تحقيق النتائج			
المجال الثامن: التقويم				
80	معرفة نظريات التقييم والتقويم التربوي.			
81	القدرة على اختيار استراتيجيات التقويم وفقا لأهداف التعلم.			
82	القدرة على اختيار أدوات التقويم وفق الموقف التعليمي.			
83	تعليم الطلاب تقييم أنفسهم.			
84	يستخدم النقد البناء، ولا ينتقد بطريقة تعسفية.			
المجال التاسع: التفاعل مع الآخرين (التعاون)				
85	الفهم العميق لمركزية التشاور.			
86	التعاون مع الآخرين.			
87	استخدام استراتيجيات إدارة الصراع.			
88	الفهم العميق لتنوع الثقافات واللغة.			
89	التسامح الديني.			
90	تبادل الخبرات المتعلقة بتعليم الموهوبين مع الزملاء.			
العاشر- الاتصال والتواصل:				
91	القدرة على تبني أشكال وأساليب اتصال أساسية متنوعة.			
الرقم	**العبارة**	**درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي**		

		الطلبة الموهوبين		
		ملائمة	**غير ملائمة**	**تحتاج تعديل**
92	القدرة على تبني استراتيجيات لتعزيز مهارات التواصل.			
93	استخدام أدوات الاتصال الشفوي والكتابي.			
94	استخدام الأدوات التكنولوجيا المساعدة في الاتصال لتعزيز خبرات التعلم.			
95	العمل بروح الفريق مع الزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور، والمختصين.			
96	يكون قريب من الطلبة أكثر من المعلم للطلبة غير الموهوبين.			
97	القدرة على التواصل مع عائلات الموهوبين.			

ملحق (3)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	جهة العمل	التخصص	إسم المحكم
1	جامعة البلقاء التطبيقية	إدارة تربوية	د.يسرى العلي
2	جامعة الشرق الأوسط	تربية،مناهج وطرق تدريس	أ.د.جودت سعادة
3	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية	أ.د.هاني عبد الرحمن الطويل
4	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية	أ.د.أنمار الكيلاني
5	جامعة الشرق الأوسط	إدارة تربوية	أ.د.عباس الشريفي
6	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية	د. محمد القضاة
7	الجامعة الأردنية	علم نفس تربوي/تعلم وتعليم	أ.د.نايفه قطامي
8	الجامعة الأردنية	علم نفس تربوي	أ.د.يوسف قطامي
9	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية	د.خالد السرحان
10	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي	د.نايفه الشوبكي
11	جامعة البلقاء التطبيقية	أصول تربية	د.بشار السليم
12	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي/تعلم وتعليم	د.أحمد الزعبي
13	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي/تعلم وتعليم	د.مصطفى الهيلات
14	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي	د.فادي سماوي

15	جامعة البلقاء التطبيقية	تربية خاصة	د.ناجي السعايدة
16	جامعة تبوك	تربية خاصة	د.عبدالله القحطاني
17	جامعة تبوك	تربية خاصة	د.حسني السيد
18	جامعة تبوك	تربية خاصة	د.طارق زكي
19	جامعة تبوك	تربية خاصة	د.كمال عبد الرحمن
20	جامعة تبوك	تربية خاصة	د.طلعت أبو عوف
21	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي	د.بلال الخطيب
22	الجامعة الأردنية	إدارة	أ.د. محمد ياغي

ملحق رقم (4)

الاستبانة بصورتها النهائية

الدراسات العليا – ماجستير/ موهبة وإبداع

معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية

- البيانات الشخصية:

الجنس : ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المؤهل العلمي: ☐ **دبلوم متوسط** ☐ **بكالوريوس**
☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه**

المركز الوظيفي: ☐ **مدير في التربية والتعليم** ☐ **مساعد مدير في التربية والتعليم**
☐ **رئيس قسم** ☐ **مشرف تربوي**
☐ **مدير مدرسة** ☐ **مساعد مدير مدرسة**

عدد سنوات الخبرة ☐ **أقل من 10 سنوات** ☐ **من (10 – 15 سنة)**
☐ **أكثر من (15) سنة .**

- تعليمات الإجابة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية؛ لذا ترجو الباحثة معاونتكم في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة طيا بكل دقة وصراحة إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل هو اختلاف في التوجهات التي يؤمن بها الفرد لذا لكل فقرة إجابة واحدة أي توضع إشارة (x) واحدة تحت عبارة (كبيرة جدا، أو كبيرة، أو متوسطة، أو ضعيفة، أو ضعيفة جداً)، وبعد قراءتك للفقرة اختر الإجابة المناسبة التي تنطبق أكثر من غيرها ثم ضع (x) تحت الإجابة التي اخترتها .

مع جزيل شكر الباحثة وتقديرها

الباحثة

طالبة ماجستير

الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المجال الأول : العوامل التأهيلية						
1	الخبرة في مجال التعليم (عدد سنوات الخبرة).					
2	التقدير المرتفع في المؤهل العلمي الجامعي.					
3	الحصول على شهادة الدراسات العليا.					
4	الحصول على مؤهل تربوي مختص بالموهوبين.					
5	تقرير المشرف التربوي لآخر سنتين.					
6	تقرير مدير المدرسة لآخر سنتين.					
7	التفوق في الامتحان التنافسي.					
8	المقابلة الشخصية.					
9	الدورات التدريبية في مجال قيادة الحاسوب.					
10	الدورات التدريبية في مجال الكشف عن الموهوبين .					
11	الإلمام ببرامج رعاية الموهوبين.					
المجال الثاني : المهارات ومتطلبات الوظيفة						
12	المعرفة بخصائص الطلبة الموهوبين.					
13	توجيه سلوك الطلبة الموهوبين.					
14	اعتبار وجهة نظر الآخرين.					
15	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					
16	المقدرة على تسهيل التعلم.					
17	إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي.					
18	إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي.					
19	إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.					
20	تطوير المفاهيم الذاتية للطلبة.					
21	إتقان أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.					
22	المقدرة على نقل المعرفة المتقدمة.					
23	المقدرة على إعداد خطط سنوية تترجم الأهداف (العامة والخاصة).					
24	إتقان مهارات التعليم (الفردي والجماعي).					
25	إتقان مهارات التنظيم المنهجي.					
26	المقدرة على فهم التنوع (الثقافي والاقتصادي والاجتماعي) للطلبة.					
27	إتقان مهارات حل المشكلات.					
28	إتقان أساليب التعامل مع مشكلات الموهوبين.					

29	إتقان مهارات (إدارة الوقت والحوار).					
المجال الثالث: الميول والاتجاهات						
30	الرغبة في العمل مع الموهوبين.					
31	السعي إلى النمو المهني.					
32	وجود اهتمامات فكرية وثقافية.					
33	الميل للتواصل الاجتماعي مع (اسر الطلبة واقرانهم).					
34	الرغبة في استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم.					
المجال الرابع: السمات الشخصية						
35	احترام شخصية الطالب.					
36	التسامح.					
37	الاتزان الانفعالي.					
38	العدل.					
39	التواضع.					
الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
40	إيجاد بيئة تعلم تعزز النمو الوجداني.					
41	الثقة بالنفس.					
42	سعة الخيال.					
43	المرونة.					
44	الانفتاح على التغيير.					
45	سعة المعرفة في مجال تعليم الموهوبين.					
46	الذكاء المرتفع.					
47	النزاهة الشخصية.					
48	الحكمة في المواقف الحرجة.					
المجال الخامس: التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)						
49	فهم المعايير(القانونية والأخلاقية)لتعليم الموهوبين.					
50	معرفة القضايا الحديثة في تعليم الموهوبين.					
51	المقدرة على مساعدة الآخرين في تفهم احتياجات الموهوبين.					
52	المقدرة على تعزيز الشخصية القيادية لدى الطلبة.					
53	المقدرة على إيجاد فرص التعلم التي تعزز الوعي الذاتي لدى الطلبة.					
54	إيجاد بيئة(تعليمية ،آمنة ،دافئة،ديمقراطية)					
55	تقبل تحمل المسؤولية.					
56	المقدرة على قيادة الطلبة لتحقيق الانجازات.					

57	المقدرة على توجيه (الطاقات والكفاءات).					
الرقم	العبارة	درجة أهمية هذا العامل في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدأ
المجال السادس:التنظيم ووضع البرامج						
58	الإفادة من نظريات التعلم.					
59	استخدام برامج تعليم التفكير.					
60	توسيع قاعدة الطلبة مهنيا.					
61	التركيز على الطريقة لتحقيق النتائج المرجوة.					
المجال السابع:التقويم						
62	المقدرة على اختيار استراتيجيات التقويم وفقا لأهداف التعلم.					
63	المقدرة على اختيار أدوات التقويم وفق الموقف التعليمي.					
64	تعليم الطلبة التقييم الذاتي.					
65	استخدام النقد البناء.					
المجال الثامن:الاتصال والتواصل						
66	التعاون مع الآخرين.					
67	استخدام استراتيجيات إدارة الصراع.					
68	تبادل الخبرات المتعلقة بتعليم الموهوبين مع الزملاء.					
69	المقدرة على تبني استراتيجيات لتعزيز مهارات الاتصال.					
70	استخدام أدوات الاتصال (الشفوي والكتابي والبدني).					
71	استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة في الاتصال لتعزيز خبرات التعلم.					
72	العمل بروح الفريق مع (الزملاء والطلبة وأولياء الأمور والمختصين).					
73	المقدرة على التواصل مع اسر الموهوبين.					

ملحق رقم (5)

مدارس ومراكز الموهوبين

المدرسة	الحي	المدرسة	الحي
ابن القيم	الورود	عقبة بن نافع	الشفاء
عبد الملك بن مروان	الملك فهد	زيد بن الصلت	الحمراء
حجر بن عدي	السلام	طارق بن زياد	عليشة
جعفر بن أبي طالب	ظهرة البديعة	الإمام المزي	الجزيرة
أبي الطيب المتنبي	ظهرة البديعة	مجمع الملك عبد الله التعليمي	الفيحا
الأرقم	العليا	الحكم بن هشام	الإزدهار
سعد بن الربيع	طويق	ربيعة بن سلمة	الجزيرة
غرناطة	الصفا	سليمان بن عبد الملك	منفوحة الجديدة
التلمساني	النقل	إسكان القوات الجوية	المصيف
إياس بن معاوية	العريجاء الغربية	الشهداء	النسيم
مدينة الملك عبد العزيز	الرائد	الفرزدق	السليمانية
أبي الأسود الدولي للتحفيظ	العفيف	كعب بن زهير	الروضة
سيف الدولة الحمداني	السويدي	أبي عمرو الداني	العريجا الغربي
عتبة بن غزوان	الدريهمية	أم القرى	عتيقة
مجمع الأمير سلطان التعليمي	صلاح الدين	الأقصى	سلطانة

زيد بن الدثنة	الروابي	الإمام مالك	الملك فيصل
محمد المانع	غرناطة	المقريزي	النسيم
مجاهد بن جبر	الربوة	عبد الرحمان بن السعدي	العريجا الوسطى
ثابت بن قيس	الملز	عمرو بن معد يكرب	الروضة
الخليل بن أحمد	النسيم الشرقي	بلال بن رباح	الزهرة
الحكم بن هشام	الإزدهار	حي السفارات	السفارات
هشام بن حكيم	الجزيرة	الهيثمي	الشفاء
حي سلطانة	سلطانة	إمام الدعوة	العريجاء
المدينة المنورة	سلطانة	جعفر الطيار	العريجاء
الإمام سعود الكبير	النسيم	النموذجية	مركز المدينة
ابن العميد	العليا	حي الروضة	الروضة
الشعبي	مركز المدينة	أوس بن الأرقم	الملقا
ابن عبد البر	النسيم	أبي العالية	الأندلس
سعد بن أبي وقاص	الريان	أويس القرني	العريجاء
مالك بن سنان	النزهات	الخالدية	العريجاء
عدي بن حاتم	اسكان المطار	عبد الله الجار الله	العريجاء
النموذجية التطبيقية	البديعة	الكرامة	المصيف
صهيب بن سنان	الروضة	حسان بن ثابت	الشفاء
عرقة	عرقة	أبي أمامة الباهلي	اليرموك
ربعي بن عامر	المحمدية	سعيد بن زيد بن نفيل	الأندلس

حمزة لتحفيظ القرآن	العزيزية	أبي سعيد الخدري	السليمانية
ابن البيطار	المروج	ابن عباس	أم الحمام
ابن الهيثم	الجرادية	حسن آل الشيخ	السلام
التعاون	النسيم الغربي	مجمع العليان التعليمي	العرابي
حي المروج	مركز المدينة	حي الندوة	الندوة
عبد الله بن عبد اللطيف	طولة	المنذري	المصيف
الخوارزمي	البديعة		
البخاري	العريجاء		
ابن حبان	السويدي		
عمرو بن العاص	الشفا		
خارجة بن زيد	الوادي		
عرفات	الروضة		
عمرو بن قيس	غرناطة		

مجمع مدارس الموهوبات في الرياض:

الابتدائية	العفيف، والمنار، والعليا، وشبرا/ الدريهمية
المتوسطة	العفيف، والمنار، والعليا، وشبرا /الدريهمية
الثانوية	العفيف، والمنار، والعليا، وشبرا /الدريهمية

Selection Standard of the Gifted Students Teachers as Perceived by the Educational Leaders in the Kingdom of Saudia Arabia

By

Student (Moudi Mohammed Abdullah Al-Otaibi)

Supervisor

(Yusra Yousef AL- Ali)

Associate Professor

Faulty of Graduate Studies

Al-Balqa' Applied University

Salt- Jordan

The study aimed to identify the Selection Standard of the Gifted Students Teachers as Perceived by the Educational Leaders in the Kingdom of Saudia Arabia, by answering the study questions in the selection criteria of gifted student's teachers as perceived by educational leaders in Saudi Arabia, and the statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the selection criteria of gifted student's teachers attributable to the Career position, gender, qualifications and years of experience.

The study sample consisted of (384) members selected randomly, they are, managers working in the General Directorate of Education and their assistants, school principals and their assistants, and supervisors and heads of sections working in the departments of the General Directorate of

Education in the Kingdom of Saudi Arabia, and to achieve the aim the researcher used a tool developed and prepared by taking advantage of the theoretical literature, previous studies and official instructions issued by the Directorate General of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, the validity was checked using the coefficient of Krumbach Alpha for internal consistency and retest.

The study results show that the Factors influencing the selection of teachers of gifted students from the perspective of educational leaders in Saudi Arabia , came with a high degree , and the field of " tendencies " was the highest, followed by the two fields of "skills and job requirements ," and " regulation and program development , "followed by the field of ," communication " with a high degree also, which is followed by the field of "evaluation" , and followed by the two fields of "personality , "and" guidance and leadership , "while the field " factors rehabilitative "ranked last , the results also showed no statistically significant differences in all areas of study, depending on the variable of career center, their weren't statistically significant differences in all areas of study and the tool as a whole depending on the sex variable , their weren't statistically significant differences in all areas of study and the tool as a whole depending on to the variable of qualification, and their weren't statistically significant difference in the areas of (factors rehabilitative, skills and job requirements, tendencies, guidance and leadership, regulation and program development, evaluation, contact and communication) and the tool as a whole depending on the variable of experience years in favor of a class "of 10 - 15 years "in all areas, according to the results of the study, The study recommended the need to adopt tendencies as a criterion for choosing the teachers of gifted students in Saudi Arabia.

Keywords: Gifted students, teachers of gifted students.

Selection standard of the Gifted students teachers as perceived by the education leaders in the kingdom of Saudi Arabia

By

Student (Moudi Mohammed Abdullah Al-Otaibi)

Supervisor

Yusra Yousef Al-Ali

Associate professor

This study aimed to indentify the selection standards of the gifted students teachers from the point of view of the educational leadership in the kingdom of Saudi Arabia through answering the following questions:

1- What are the selection standards of the gifted students teacher from the point of view of the educational leadership in Al-Riyad region in the kingdom of Saudi Arabia?
2- Are there differences with statistically significance of significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the selection standards of the gifted students teachers attribute to the leadership position?
3- Are there differences with statistically significance of significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the selection standards of the gifted students teachers attribute to gender?
4- Are there differences with statistically significance of significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the selection of the gifted students teacher attribute to the scientific qualification?

5- Are there differences with statistically significance of significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the selection standards of the gifted students teachers attribute to the years of experience?

Study sample consisted of (384) individuals randomly selected from the working directors in the general administration of education and their subordinates, schools principals and their subordinates, form the education supervisors, and head of divisions working in the directorates and schools in Al-Riadh region in the kingdom of Saudi Arabia.

To achieve the study goal, the researcher used a tool that she prepared and developed benefiting from the literature review and the theoretical literature, and the formal instructions issued from the general administration for education in the kingdom of Saudi Arabia. The tool's validity was confirmed by introducing it to a set of arbitrators with specialty and experience, also it consistency was affirmed by using kronbach alpha coefficient for the internal consistency, and repetition consistency test.

Study importance:

Study importance emerges through:

Theoretical importance

- Identifying the most modern trends in selecting the gifted students teachers inside the educational institutions.
- This current study addresses the category the gifted students teachers that have the great responsibility in educating the gifted students
- The importance of revealing the most important standards in selecting the gifted students teachers in Al-Riyadh region in the kingdom of Saudi Arabia.
- The need of the kingdom of Saudi Arabia for qualified teachers who have the required standards for teaching the gifted students.

- The scarcity of studies and researches that addressed the selection standards of the gifted students teachers in Al-Riadh region in the kingdom of Saudi Arabia.

The practical importance:

- It is hoped that the results of this study will benefit the researchers and the programs designers for fostering the gifted, their authors, evaluators, the board members of the programs teaching, and the workers in the two sides the administrative and the educational.
- Helping those in charge in selecting the candidates for the job gifted students teachers that increasing the objectivity percentage in the appointment.
- Benefiting the Saudi universities, and the concerned educational faculties in preparing the gifted students teachers.

Conceptual and procedural definitions:

- **Selection standards:**

Al-qda and saleem (2008) clarified that the selection standards are: a set of principles, conditions, basis and controls upon which selecting the candidate from his peers who were appropriately educated to perform certain task.

Procedurally defined in the current study as the characteristics and the qualification determined by the educational leaders in the kingdom of Saudi Arabia as standards to select the gifted students teachers, that will be reached through the study sample's responses to the tool prepared for this purpose.

- Gifted students teachers: "they are the specialized teachers in teaching the gifted students" (Al-bakheet and Al-husam, 2011, p18)

Procedurally know in the current study as the working teachers in the schools and centers for fostering the gifted in the kingdom of Saudi Arabia for the scholastic year 2013/2014, who were selected according to the standards and the determinates of the ministry of education in the kingdom of Saudi Arabia.

Educational leadership

"includes the concept the educational leader, director of education, director of the administrative and the financial affairs, director of the educational and the technical affairs, head of the educational supervision division, school's principal and his assistant" (Al-qad and Al-saleem, 2008, p28)

Procedurally defines in this current study as the directors of the education public administration and their assistants, head of divisions, the educational supervisors, gifted schools' principals and their assistants working in the ministry of education in Al-Riyadh region in the kingdom of Saudi Arabia

- **The gifted students:**

Those "who possess the high capabilities for the human performance, and precisely committed to the deities assigned to them, with the available strong motivation (Renzulli, 2001: 13).

Procedurally, they are the students who have the abilities and the giftedness that acceded the capabilities of their peers, they study in the gifted schools and centers in Al-Riyadh region in the kingdom of Saudi Arabia in the scholastic year 2013/2014.

The results:

Study results showed that the influencing factors in selecting the gifted students teachers from the point of view of the education leaders in Al-Riyadh region in the kingdom of Saudi Arabia, came to the field "the attitudes and the trends" at a high degree, followed by in the second rant the two fields "the skills and the job requirements" and the field organization and the program sitting with high degree. The field "communication and contacting" in the third rank, with a high degree, followed by the field "evaluation, then the two fields "personal aspects" and "directing & leading", the field the "qualifying factors" came at the

last rank. Also, the study results showed the absence of differences with statistical significance on all the study's field according to the variable the occupational position, and the absence of differences with statistically significance in all the study's field and the tool as a whole according the variable the scientific qualification.

Also, the study showed the presence of differences with statistically significance in the fields (the qualifying factors the job's skills and qualifications, the trends and attitudes, directing and leading, organizing, setting the program evaluation, communication and contacting) and the tool as a whole according to the variable years of experience in favor of the experience category from 10 – 15 years in all fields.

Recommendation:

In the light of the results reached by the study, the researcher has introduced some of the recommendations including:

1- Accrediting attitudes and trends as standards through which selecting the gifted students teachers in the kingdom of Saudi Arabia.
2- Accrediting the standards list present in the study tool in the program preparing the gifted students teachers.
3- The necessity involving the schools principals and the educational leaders in the process selecting the gifted male and female teachers in the kingdom of Saudi Arabia
4- Conducting more studies to be aware of the standards for selecting the gifted students teachers from the point of view of the gifted students teachers themselves and from other categories.

References:

Firstly: the Arabic references:

1- Abu-samaha, Knmal., Mahfooth, Nabeel., and Al-Faraj, wajeeh (1992) **Gifted education and the educational development**. Dar al-Forqan, Amman – Jordan

2- Abu-awad, Firyal Mohamad (2008). **Excellent teacher's attributes from the point of view of basic schools' teachers in south Amman region pertaining to the international relief agency**, the practical education, future vision, part one, al-mojtama Al-arabi library for publication and distribution Amman – Jordan.

- Education public administration in Al-Riyadh region, gifted management (2013). **Controls and mechanism of dedicating those who occupy the educational jobs**, Al-Riyadh, ministry of education.
- The public administration for fostering the male and female gifted (2005). **Public administration guide for fostering the male and female gifted.** King Abd-Alazeez and his men institution for fostering the gifted, Al-Riyadh, ministry of education.
- Al-asmari, reem (2002). **Total quality standards for accrediting the programs educating the gifted teachers for the basic stage and the extent of achieving them in Al-Riyadh city in the kingdom of Saudi Arabia**, (un-published master thesis), faculty of higher studies, Al-Balqa' Applied university, Jordan.
- Al-Bakheet, salah and Al-hasan, zainab (2011). Psychological burnout and its resources in the gifted students teachers in Sudan. **Journal of om-alqora university for the psychological and educational scinces, 1(3), pp: 168 – 193.**
- Al-Twaijeri, Mohamad Abd alMohsen and Mansoor, Abd alhameed said (2000). **Gifted fostering and habilitation horicons between the Arab and Global Realities.**
- Jaber, Ahmad and Hamzeh, Hijazi (1994). **Gifted psychology and education.** Nablus: Al-Rawad Al-hadeetheh press.
- Al-jedaibi, Ra'fat Mohamad (2003). **The Islamic education method in gifted fostering**: un published master thesis, faculty of education, Om al-qora university, Mecca Al-Mokaramah.

- Jarwan, Abd alrahman fathi (2013). **Methods of detecting the gifted and fostering them**. 4th edition, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.
- Jarwan, Abd alrahman Fathi (2008). **Giftedness, excellence and creation.** Amman: Dar Al-Fikr for printing and publication.
- Al-Jgaiman, Abdullah (2012). Teaching performance of the gifted education in implementing the enrichment model in the general education schools in the kingdom of Saudi Arabia. **Journal of king Saud's university, 4 (8). Pp: 73 – 87.**
- Al-Jgaiman, Abdullah and Abunaser, fathi (2012). Reality of the educational policies relating to the gifted education programs in the kingdom of Saudi Arabia. **The Jordanian journal in educational sciences, 3 (8), pp: 228 – 276.**
- Hasan, Abdalmonem (2001). Teacher's evaluation program in the light of global standards. University of united Arab administration, **journal of education faculty, (18), 1, pp:212 – 265.**
- Hamdan, Mohmad Ziad (1997). **Field scientific education, its concepts, competences, and scholastic application**. Dar Al-Tarbia Al-Hadeetheh.
- Al-Khaldi, Adi Kareem (2002). **Evaluating the gifted centers' program from the point of view of the supervisors, teachers, cooperators and the specialists.** Un-published master thesis, faculty of education, Om al-qura university.
- Khader, Fakhri (2002**). Personality and professional traits of gifted and excellent students teachers and their qualification program**. Un-published doctorate thesis, Arab Amman university.
- Dahsh, Ali (2004). **Fostering the gifted between the reality and the prospect.** Work paper presented to the first scientific meeting for kingdom Abdalazeed institution and his men for fostering the giftedness, Al-Riyadh, Saudi Arabia.

- Al-zoboon, Monther. (2012). **Personality traits and their relation with self-evaluation of the gifted students teachers in Jordan**. (Un-published master thesis). Faculty of higher studies, Al-Balqa applied university, Jordan.
- Zahlooq Maha (2001). **The special education for the overachievers** Damascus university – Syria.
- Al-zubi, Sohail and Abdalrahman, Majdoleen. (2011). Effectiveness of the male and female gifteds' fostering center form the point of view of enrolled students in Najran region/Saudi Arabia, **the Arab journal for developing excellence, (2), pp: 132 – 152.**
- Sa'ada, Jaudat. (2010). **Methods of teaching the gifted and the overachievers.** Amman: Debono for printing, publication and distribution.
- Al-soad, Rateb. (2007). **Educational supervision**: its concepts, theories and methods. Amman, Tareq center for university services.
- Al-sherbeeni, Zakaria and Sadeq Yosria. (2002). **Children at the vertex:** the giftedness, mental excellence and innovation, Cairo: Dar Al-fikr Al-arabi.
- Al-Shamrani, Naser. (2011). The extent of available skills to detect and foster the gifted in the teachers education's programs in Om alqora university. **Journal of the scientific education, 4 (18), pp: 87 – 99.**
- Al-Shehri, Salem Said Salem. (1999). Work paper entitled "**Gifted teachers perfect and methods**" the third educational conference for the teacher education, 7 – 15/5/1999. Om alqora university in Mecca Al-mocarrama.
- Saleh, Maher. (2006). **Gifteds' skills**, means for developing their creative capabilities, Amman: Dar Osama for publication.

- Al-soos, Fatema. (2010). **Strategies in dealing with the overachievers scholastically in the public secondary schools from their point of view of the teachers and the principles** (un-published master thesis), faculty of higher studies, Al-Najah National university.
- Taima, Roshdi. (2006). **The teacher’s competences, education and training.** Second edition, Cairo: Dar al-fikr.
- Abd alsamee, Mostafa nnd Twuleh, Sameer. (2005). **Teacher’s education developing and training**, Amman, Dar Al-fikr.
- Abd Algafar, Ahlam Rajab, (2003). **Overachievers educational fostering.** Dar Alfajr for publication and distribution, Cairo: Egypt.
- Al-Azah, Said Husni. (2002). **Educating the gifted and the overachievers.** Amman: aldar Al-Ilmeah Al-dowalial.
- Al-Atwi, Fahd. (2011). **Competences of the gifted student teachers in Tabook region schools in the kingdom of Saudi Arabia and its relation with gender, experience and specialty**, un-published master thesis, faculty of higher studies, Al-Balqa applied university, Al-salt – Jordan.
- Al-Amian, Mahmood. (2010). **Organizational behavior in the business organization**. Amman: Dar Wael for publication and distribution.
- Al-anzi, Saleh Hadi. (1994). **The reality of fostering the overachievers students and their future needs as seen by the educators in the state of Kuwait,** un-published master thesis, Arab Gulf university, Bahrain.
- Al-Farhood, Saleh. (2006). **Teachers trends toward fostering the gifted students at the elementary stage in Arar city** (un-published master thesis), Al-Balqa applied university, Amman, Jordan.

- Al-qraiti, Abd almotaleb. (2005). **The gifted and the overachievers, their characteristics, dedication and mentoring them.** Cairo: Dar Alfikr al-arabi.
- Alqda, Mohamad and Al-saleem, Bashar. (2008). Standards for selecting the educational supervisors from the point of view of the educational leaders and supervisors and the secondary schools principals in Jordan. **Journal of the qualitative education research, 2(13), pp: 149- 157.**
- Al-Maharmeh, Leena (2009). **Evaluating king Abdullah schools' program for excellence in the light of the global standards for gifted evaluation** (un-published master thesis) faculty of higher studies, Arab Amman university for higher studies.
- Marar, Perjeat. (1995). **The needed basic competences for the gifted students teachers of the secondary stage in a Jordanian sample**. (un-published master thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Marshood, Jamal. (2003). **Developing proposed educational standards to select the teachers of the international relief agency's schools in governorates north Palestine from the point of view of their principals,** (un-published master thesis), faculty of higher studies, Al-Najah National university.
- Educational training center in learning management (2003). **Supervisory guide for the training supervisor at school, its concept, justifications, competences, and tasks**. Al-mojama'l governorate, kingdom of Saudi Arabia .
- Al-massad, Mahmood. (2001). **Upgrades in the educational supervision.** Amman: the national center for human resources development. Jordan.
- Al-Maseeri, Ameera, (2007). **Degree of public administration practicing metering the gifted the needed tasks to detect and**

mentoring the gifted in general education schools (un-published master thesis), faculty of education, Om-alqora university.

- Ma'ajeeni, Osama Hasan. (1998). **Teachers educational training competences in the state of Bahrain to work with the overachievers students**. The educational journal, Kuwait university, 49 (1). Pp: 204 – 219.
- Al-mlaihi, Refat Mohamad. (2006). **Methods and interest programs in the gifted and the overachievers as one of the association for the approaches to build the Arabic human**. The Egyptian curriculum and teaching methods, the scientific conference, Ain sharms university.
- Nashwan, Jameel and Yaqoob. Hasan. (2000). **Organizational behavior in the administration and the educational supervision** Gaza: Dar Al-manara.